

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Disertační práce

Výtvarná výchova, tvořivost a společnost
Art education, Creativity and Society

Michal Filip

Katedra výtvarné výchovy

Školitel: doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

Studijní program: specializace v pedagogice, výtvarná výchova

Praha, 2012

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem Výtvarná výchova, tvořivost a společnost vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. 3. 2012

.....
Michal Filip

Poděkování:

Za odbornou i lidskou pomoc, cenné rady a připomínky při vypracování této práce, děkuji zejména svému školiteli doc. PaedDr. Pavlu Šamšulovi, CSc. Dále patří můj dík všem, kteří mne podporovali – zejména mé rodině. Za pomoc v oblasti empirického výzkumu velmi děkuji PhDr. Ivetě Jonášové, PhD. Za konzultace v oblasti empirického výzkumu Prof. RNDr. Janu Hendlovi, CSc. a MUDr. Mgr. Radvanu Bahbouhovi PhD. V neposlední řadě patří můj dík také Mgr. Miroslavě Kafkové a Mgr. Lence Jánské za pomoc při korekturách textu.

Název: Výtvarná výchova, tvořivost a společnost

Autor: Michal Filip

Katedra: Katedra výtvarné výchovy

Školitel: doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

Abstrakt:

Disertační práce se věnuje problematice fenoménu tvořivosti ve výtvarné výchově. Teoretická část zpočátku mapuje obecná východiska společenského kontextu, která hrají klíčovou roli při výchově zaměřené na rozvoj tvořivosti. Dějinné kořeny vztahu výtvarné výchovy k tvořivosti nastiňuje autor na pozadí objevujícího se zájmu o tvořivost v předmětu kreslení ve 20. letech 20. století v Československé republice. Práce, pomocí klíčových historických mezníků oboru výtvarná výchova, předkládá ohlédnutí za obdobím „intenzivního zájmu výtvarné výchovy o tvořivost“ v 60. až 80. letech 20. století v Československé socialistické republice. Prostřednictvím hodnocení oborových autorit výtvarné výchovy teoretická část poukazuje k pocíťovaným obtížím, které se objevily při uskutečňování výchovy k tvořivosti ve výtvarné výchově. Vybrané aspekty školní autoevaluace tvořivosti ve výtvarné výchově a zamyšlení nad mezikulturními souvislostmi tvořivostmi již mapují současnou problematiku tématu. Zvláštní pozornost je věnována definicím pojmu tvořivost. Soudobý pohled učitelů výtvarné výchovy na základní otázky vážící se k teoretické části práce je zachycen empirickým výzkumem provedeným mezi pedagogy výtvarné výchovy v České republice. Tento výzkum je rozšířen o pohled na výtvarné práce dětí od širší společnosti v České republice.

Klíčová slova:

výtvarná výchova, tvořivost, škola, společnost, širší sociální kontext

Title: Art education, Creativity and Society

Author: Michal Filip

Department: Department of Art Education

Supervisor: doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

Abstract:

The dissertation addresses the issue of creativity in art education. The theoretical part of the work first explains the general foundation of the social context, which plays a key role in education focused on the development of creativity. The author outlines the historical roots of the relationship between art education and creativity against the background of emerging interest in creativity in the subject of drawing in the Czechoslovak Republic in the 1920s. Using key historical milestones in the field of art education, the work looks back at the period of “intense interest in art education and creativity” between the 1960s and 1980s in the Czechoslovak Socialist Republic. On the basis of an evaluation of art education experts, the theoretical part of the work highlights the perceived problems that arose in the implementation of creativity training as part of art education. The selected aspects of the self-evaluation conducted by schools on creativity in art education and reflections on the cross-cultural contexts of creativity chart contemporary issues in the given subject. Special attention is devoted to a definition of the term “creativity”. The contemporary view of art teachers on basic issues relating to the theoretical part of the work is captured by means of an empirical study conducted on art teachers in the Czech Republic. This study is expanded to include the Czech general public’s view of children's creative work.

Keywords:

art education, creativity, school, society, general social context

OBSAH

I. ÚVOD	9
II. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Tvořivost a společnost	12
1.1 Historické ohlédnutí	12
1.2 Společenská koncepce kreativity	14
1.2.1 Definice společnosti	15
1.2.2 Csikszentmihalyiův systémový model tvořivosti	15
1.2.3 Sociální faktory a tvořivost	17
1.2.4 Definice a zákonitosti socializace	18
1.3 Rodina a kreativita	18
1.3.1 Definice rodiny	19
1.3.2 Sociální funkce rodiny	19
1.3.3 Biologická, emocionální a ekonomická funkce rodiny a tvořivost	19
1.3.4 Výchovný styl a tvořivost	20
1.3.5 Styly „koordinace“ působení různých aktérů výchovy	22
1.4 Škola a kreativita	23
1.4.1 Poslání školy	23
1.4.2 Vliv učitelů a spolužáků na tvořivost	24
1.4.3 Tolerance vůči selhání a tvořivost	25
1.4.4 Vyučovací styl a tvořivost	26
1.4.5 Nastavení školy vůči výchově k tvořivosti	27
1.4.6 Antikreativní podmínky se zřetelným vztahem k prostředí školy	28
1.4.7 Prokreativní nastavení škol	29
1.5 Tvořivost a širší sociálně-kulturní kontext	30
1.5.1 Definice kultury	30
1.5.2 Politická angažovanost a její vliv na podporu vzdělávání	31
1.5.3 Vzdělávání v globálním světě	32
1.5.4 Kreativogenická společnost	33
2 Rozvoj tvořivosti ve světle osobnostního přístupu k žákovi	36
2.1 Hodnotové preference a redukcionalismus	37
2.2 Výchova k tvořivosti a redukcionalismus	38
2.3 Výchova k tvořivosti a personalizační přístup – paralely	39
3 Kreslení, výtvarná výchova a tvořivost	42
3.1 Zájem o fenomén tvořivosti ve 20. letech dvacátého století v revue Náš Směr (na pozadí sporu „o ornament“)	42
3.1.1 Dobová východiska	42
3.1.2 Osobnost Ladislava Pulkrábka	44
3.1.3 V. Bláha „O tvořivosti žáků“	45
3.1.4 Tvořivá vlna a nástup společenských problémů	46

3.2 Počátky zájmu výtvarné výchovy o fenomén tvořivosti	47
3.2.1 X. kongres federace výtvarných pedagogů FEA	48
3.2.2 II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy	49
3.2.2.1 Hlavní referát J. Uždila na II. CKU VV	50
3.2.2.2 Z diskuse II. CKU VV	56
3.2.2.3 Vystoupení zahraničních účastníků ze SSSR na II. CKU VV	57
3.2.2.4 Referát Michajlova na II. CKU VV	58
3.2.2.5 Referát B.P. Jusova na II. CKU VV	60
3.2.2.6 Z jednání v sekcích na II. CKU VV	61
3.3 Problematika v uplatňování výuky zaměřené na rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově v textech Jaromíra Uždila	64
3.3.1 Menší děti a dospívající mládež	64
3.3.2 Spontánnost, výtvarná hodnota a výtvarná senzibilita	65
3.4 Zpětná hodnocení neporozumění ve vztahu výtvarné výchovy a tvořivosti	67
3.5 Vybrané aspekty školní autoevaluace tvořivosti ve výtvarné výchově	69
3.5.1 Legislativní rámec školní autoevaluace	70
3.5.2 Očekávané výstupy v RVP pro základní vzdělávání	71
3.5.3 Očekávané výstupy v RVP pro gymnázia	72
3.5.4 Problematika hodnocení	73
4 Tvořivost a hledání definice	75
4.1 Novost a cennost	75
4.2 Hlavyšův návrh definice	76
4.3 Tvořivost v pojetí „humanistických psychologů“ a Freuda	77
4.4 Vymezení tvořivosti v pojetí systémového modelu	77
4.5 Každodenní tvořivost v definici	78
4.6 Tvořivost v definičně uvolněném rámci	78
5 Tvořivost v interkulturním ohlédnutí	80
5.1 Mezikulturní interpretace	80
5.2 Mongolsko a jeho specifika	80
5.3 Mezi světy vnějšími i vnitřními	82
III. EMPIRICKÁ ČÁST	84
6 Empirický výzkum	85
6.1. Výzkumný problém a cíle výzkumu	85
6.2 Metodologie výzkumu	86
6.2.1 Použitá výzkumná metoda	86
6.2.2 Statistické zpracování výzkumu	86
6.2.3 Dotazník č. 1: VV – tvořivost	87
6.2.4 Dotazník č. 2: Hodnocení výtvarných prací dětí dospělými	88
6.3 Formulace výzkumných hypotéz	88
6.4 Způsob sběru dat a výběr výzkumného vzorku	89
6.4.1 Způsob sběru dat a výběr výzkumného vzorku - dotazník č. 1: VV – tvořivost	89
6.4.2 Způsob sběru dat a výběr výzkumného vzorku - dotazník č. 2: Hodnocení výtvarných prací dětí dospělými	90

6.5. Charakteristika výzkumného vzorku	91
6.5.1 Charakteristika výzkumného vzorku učitelé výtvarné výchovy	91
6.5.2 Charakteristika výzkumného vzorku „neučitelé výtvarné výchovy“	102
6.6. Výsledky	106
6.6.1 Výsledky vzorku učitelé výtvarné výchovy	106
6.6.1.1. Teoretická východiska vážící se k tvořivosti	106
6.6.1.2 Pohled učitelů výtvarné výchovy na tvořivost	114
6.6.1.3 Srovnání hodnocení učitelů výtvarné výchovy: nejlepší výtvarné práce versus práce s nejvyšší mírou tvořivosti	123
6.6.2. Výsledky porovnání hodnocení nejlepších výtvarných prací: vzorek učitelé výtvarné výchovy versus vzorek „neučitelé výtvarné výchovy“	124
6.6.2.1 Výtvarné práce na téma „Pohádka O dvanácti měsících“	124
6.6.2.2 Výtvarné práce na téma „Sv. Anežka Česká a její doba“	125
6.6.2.3 Výtvarné práce na téma „Moje ZOO“	126
6.6.2.4 Výtvarné práce na téma „Pohled z okna“	127
6.6.2.5 Výtvarné práce na téma „Legrační strašidlo“	128
7 Diskuse	129
7.1 Charakteristika výzkumného vzorku učitelé výtvarné výchovy	129
7.2 Charakteristika výzkumného vzorku „neučitelé VV“	131
7.3 Teoretická východiska vážící se k tvořivosti	133
7.4. Názory učitelů výtvarné výchovy na tvořivost ve světle stanovených hypotéz	134
7.5 Hodnocení dětských výtvarných prací ve světle stanovených hypotéz	139
IV. ZÁVĚR	141
V. POUŽITÁ LITERATURA	143
VI. ÚSTNÍ SDĚLENÍ	156
VII. PŘÍLOHY	157

SEZNAM VYOBRAZENÍ

OBRAZOVÝ LIST 1:

soubor hodnocených výtvarných prací na téma „Pohádka O dvanácti měsících“	124
---	-----

OBRAZOVÝ LIST 2:

soubor hodnocených výtvarných prací na téma „Sv. Anežka Česká a její doba“	125
--	-----

OBRAZOVÝ LIST 3:

soubor hodnocených výtvarných prací na téma „Moje ZOO“	126
--	-----

OBRAZOVÝ LIST 4:

soubor hodnocených výtvarných prací na téma „Pohled z okna“	127
---	-----

OBRAZOVÝ LIST 5:

soubor hodnocených výtvarných prací na téma „Legrační strašidlo“	128
--	-----

I. ÚVOD

Výtvarnou výchovu lze v rámci jiných oborů vymezit mnoha způsoby. Jedním z nich je i jedinečný vztah k fenoménu zvanému tvořivost neboli kreativita.

Oborová historie zájmu o tvořivost poukazuje k mnoha skutečnostem, které podnícení zájmu o tento jev doprovázely a které stály při realizaci takto pojímané výchovy především od 60. let 20. století do 80. let 20. století.

K otázkám vztahujícím se k možnostem výchovného ovlivnění tvořivosti mě přivedla právě výtvarná výchova, během praxe jsem pak měl i možnost být součástí práce na výstupech tzv. kreativních studií. Tato zkušenost mě opět obrátila k výchovným modelům, které se o výchovu k tvořivosti intenzivně zajímají. Při hledání jsem překvapivě neobjevil takové údaje, které by fakticky široce mapovaly dobový vztah učitelů výtvarné výchovy k tvořivosti ve výše zmíněném období „intenzivního zájmu“. Podstatná vyjádření k této problematice pocházejí od osob působících ve špičce oboru. Tato „dějinná hodnocení“ mají vysokou hodnotu přesahující pouze daný úsek své aktuální působnosti. Ze své podstaty však nemohou překročit určitý rámec daný vlastním individuem autora.

Studium související literatury mě utvrdilo v názoru, že zájem o tvořivost ve světě prožívá v posledních dvou dekáдах určitou renesanci spojenou s novými způsoby nahlížení na tento jev, které se orientují z velké části na tzv. sociální hlediska kreativity a mnohdy přinášejí velmi důležité poznatky pro prostředí školy, a tudíž i pro obor výtvarná výchova. Tyto poznatky ve mně vzbudily zájem i o současný postoj učitelů výtvarné výchovy k tvořivosti. Zajímalo mě, jakým způsobem je tvořivost pedagogů výtvarné výchovy pojímána, jakou roli hraje v současné praxi výtvarné výchovy, jakým způsobem se u pedagogů výtvarné výchovy odráží oborové poznatky 20. století i jakým způsobem se k tvorbě dětí projevované ve výtvarné výchově staví širší společnost. Rozhodl jsem se tedy uskutečnit vlastní výzkum. Výzkum byl realizován přes internet v roce 2011. Zúčastnili se ho učitelé výtvarné výchovy a osoby starší 18 let z České republiky.

V tomto výzkumu jsem se pokusil zachytit pohled dnešních pedagogů výtvarné výchovy na některé „klíčové“ aspekty vztahu výtvarná výchova – tvořivost a pohled „širší společnosti“ na hodnocení výtvarných prací dětí. Jeho závěry předkládám v této práci. Všem učitelům výtvarné výchovy, kteří se výzkumu zúčastnili, velmi děkuji za to, že byli ochotni obětovat svůj čas a podělit se o své jedinečné zkušenosti, díky

čemuž mně i čtenářům umožnili nahlédnout z širší perspektivy do tajů vztahu výtvarné výchovy a tvořivosti. Zvláštní dík za projevený zájem a za čas strávený nejen při vyplňování, ale i při podnětné diskusi patří respondentům zastupujícím „širší společnost“.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1 TVOŘIVOST A SPOLEČNOST

V této kapitole se snažím nastínit společenské souvislosti, které se nejzřetelněji promítají do ovlivnění rozvoje tvořivosti dítěte. Paleta možných vztahů je vsutku pestrobarevná.

Z širokého spektra možných sociálních vztahů a vazeb jsem přihlédl především ke dvěma typům mikrosociálních prostředí - rodině a škole. Učinil jsem tak, neboť z hlediska pedagoga jsou tato sociální prostředí nejbližší jeho vlastní působnosti a při svém pedagogickém konání je má možnost aktivně ovlivňovat. Znalosti procesů, které se k nim váží, jsou pro jeho vlastní práci tudíž mimořádně důležité. Pohled makrosociální pak představuje krátkou sondu především na roli státu jako kulturně-sociální jednotky, která má k dispozici určité nástroje, kterými tvořivost ve společnosti může podporovat či omezovat, a působit tak i na rodinu a školu. Na pozadí globalizovaného světa je pak nastíněna role, kterou tvořivosti do budoucna připisují někteří odborníci.

Tato kapitola má především orientační charakter. Hlavní funkce jsou pak mapující a iniciační. Každý sociální okruh, jehož se dotýkám, nabízí téměř neomezené množství vazeb, souvislostí a způsobů bádání. Smysl kapitoly proto vidím v rámcovém vymezení základních postojů k problematice „tvořivosti a společnosti“, které lze v budoucnu s pomocí nových poznatků sociálních věd dále prohloubit, rozšířit či zavrhnout.

1.1 Historické ohlédnutí

Historická data vztahující se ke studiu fenoménu tvořivosti jsou dosti rozsáhlá. Vzhledem k rozsahu a zaměření této práce se v této části tedy zastavím pouze u několika bodů na časové ose, které se zásadním způsobem váží i k výchovnému procesu.

Pojímání tvořivosti se dle historické paměti soustředilo především na aspekt jedince obdařeného určitou schopností. Má se za to, že v prostředí evropského myšlení se od „dávných dob“ až do renesance obecně věřilo, že schopnost člověka přicházet s novými nápady je vázána na „vyšší moc“. Přibližně v období renesance se objevil názor, že vlastnost kterou v dnešní době nazýváme „tvořivostí“, má souvislost s genetickým potenciálem člověka. Trvalo dlouhá staletí, než se objevila diskuse o

možném ovlivnění genetické danosti člověka výchovou (Dacey a Lennon, 2000). Dacey a Lennon (2000) uvádějí, že v roce 1767 uskutečnil William Duff první významný výzkum v oblasti tvůrčí činnosti. Jeho výzkumu byl mimořádný, neboť Duff byl prvním vědcem, který přišel s teorií biologicko-psychosociálního původu tvůrčího procesu. Zájem tohoto vědce se soustředil na důvody, které stály za jeho zjištěnými odlišnostmi z pohledu pokroku, kterého jednotlivci dosáhli. Jeho pohled byl nový v tom, že se nezajímal pouze o genetické dispozice jedince, ale rovněž o historické období, v němž jím zkoumané osoby žily.

Za prvního vědce, který přinesl důkazy o součinném vlivu biologické výbavy a prostředí na jedince, Dacey a Lennon (2000) považují Williama Jamese. James (1880) napsal: „Jediný rozdíl mezi tupcem a géníem spočívá v přejímání špatných a dobrých sklonů. Jinými slovy - tupohlavec je génius zkažený ve svém jednání.“ (in Dacey a Lennon 2000, s. 34)

Z hlediska pedagogiky by zájem o fenomén tvořivosti v počátcích 20. století bylo možno charakterizovat sporem o míru vlivu, který zastává genetická výbava a výchova. V širším poli vnímání pak Dacey a Lennon (2000) uvádějí: „Ve dvacátém století se teorie a konečně i výzkum na poli kreativity ve stále větší míře specializovaly. Ve zpětném pohledu je zřejmé, že tyto novější výzkumy lze rozdělit do čtyř oblastí. Někteří autoři hovoří o zmíněných oblastech jako o „čtyřech P“: osobnost (personality), poznávací procesy (cognitive processes), fyziologie (physiology), a produkt (product). (s. 34)

Jednou z přelomových událostí v dějinách tvořivosti byl projev na téma kreativita přednesený na kongresu Americké psychologické asociace jejím prezidentem Joy Paul Guilfordem v roce 1950. Guilford (1950) nastolil otázku, jak je možné, že školy nevychovávaly více tvořivých osobností, když poukázal na slabý vztah mezi institucionalizovanou výchovou a schopností jejich absolventů být tvořivě produktivní. Zároveň vyjádřil názor, že tvořivost by měla být studována, aby se mohly výchovné metody zlepšit. Svoji přednáškou vzbudil velký zájem a přivedl psychologii k systematickému zkoumání tvořivosti. (Z hlediska problematiky kapitoly 1.5. stojí za povšimnutí, že Guilford v té době zastával významnou společenskou funkci a jeho příspěvek tak nebyl jen názorem řadového psychologa, ale i vzkazem významné společenské instituce.)

Výzkumy následujících dekád se věnovaly především duševním schopnostem, vztahujícím se ke kreativnímu jednání jedince a jednotlivým fázím kreativního řešení problému. (Z těchto poznatků především Guilforda a Loevenfelda, zprostředkovaných Uždilem, čerpala v minulém století i česká výtvarná výchova.)

Pohled jiným směrem přinesl koncem 80. let 20. století Mihaly Csikszentmihalyi (1988). Do popředí zájmu u tvořivosti postavil sociální podmíněnost a přinesl do bádání nad tvořivostí nový rozměr. Csikszentmihalyiem podnícený zájem o společenské souvztažnosti tvořivosti dal vzniknout mnoha výzkumům, jejichž závěry jsou velmi cenné pro oblast školství. Jím vytyčený směr je do dnešní doby jedním z hlavních světových pilířů zájmu o kreativitu.

1.2 Společenská koncepce kreativity

Krátký nástin především nedávných „dějin“ chápání tvořivosti ilustruje hraničnost samotného pojmu z pohledu klasického evropského členění humanistických disciplín. V minulém století největší zájem o zkoumání tvořivosti projevovala především psychologie. Někteří psychologové si však na sklonku minulého století uvědomili, že kreativita překračuje osobnost jednotlivce, a proto jí je nutno chápat ve vztahu ke společnosti a kultuře, v níž žije. Tím v podstatě nabídli toto téma sociologii. Výše zmíněná zjištění však nevzbudila mezi sociology větší zájem. I dnes se dá říci, že se problematice tvořivosti věnují převážně psychologové, kteří však bývají označováni jako sociální. Již zmíněná mezioborová šíře fenoménu tvořivosti však způsobuje, že jejich práce stále více směřují do oblastí dříve vlastních spíše sociologii, antropologii, kulturologii a v neposlední řadě filozofii.

Rozlišení příslušnosti jednotlivých aspektů tvořivosti k určitému oboru však považuji za podružné. Oborové přihrádky jsou především konstrukcí, která má svojí platnost v návaznosti na jisté kulturní zvyklosti. Vlastní pole sociologie, psychologie, ale i ostatních humanistických disciplín, tak vnímám jako navzájem volně propustné, spíše uměle vymezené z hlediska tradičně pojatého chápání sfér vlivu jednotlivých oborů v našem euro-americkém kulturním okruhu.

1.2.1 Definice společnosti

Pojem společnost v posledních letech stále častěji vystupuje do popředí u mnoha výzkumů týkajících se kreativity. Je tedy vhodné se blíže seznámit se způsoby, kterými může být nahlížen. Jednoznačné definování pojmu společnost je dle Velkého sociologického slovníku (1996) nemožné: „společnost - v nejširším slova smyslu synonymum pro lidstvo jako celek, lidský rod, pro největší společenskou skupinu, k níž jedinec může náležet (A.W. Green)... ...Protože je sociologie obvykle definována jako věda o společnosti nebo o společenských jevech, vzniká permanentní potřeba pojem společnost určitým způsobem více či méně jednoznačně definovat, i když analýza sociologické literatury ukazuje, že to není možné.“ (s. 1194)

Filozofický slovník od Waltra Bruggera (1994) se však touto „nemožností“ netrápí a nabízí definici, jejíž výpovědní hodnotu pokládám v praxi pedagoga za lépe využitelnou a pro vymezení a chápání pojmu společnost ji tedy upřednostním: „Společnost je nadřazený pojem, který zahrnuje také společenství: každá trvalá, působná, těsná sounáležitost lidí v uskutečňování společného cíle nebo hodnoty. - Společnost odlišná od společenství: Společnost je umělý účelový útvar, společenství útvar založený na přirozené sounáležitosti. - Společnost jako celek všech útvarů a vztahů vycházejících z přirozeně daných spol. dispozic člověka, tedy lidství jako jednota, stát, obec a povolání, rodina, příbuzenstvo, kmen, lid, celá bohatost tzv. volných sdružení všeho druhu.“ (s. 404)

Pro prostor školy jako sociální jednotky, jejíž součástí jsou i učitelé výtvarné výchovy, považuji za přínosné se podrobněji seznámit s jednou ze soudobých nejuznávanějších teorií vážících se k tvořivosti, jíž je Csikszentmihalyiův systémový model, který je výtvarným pedagogům (dle závěrů výzkumu VV – tvořivost) v současnosti prakticky neznámý.

1.2.2 Csikszentmihalyiův systémový model tvořivosti

Csikszentmihalyi (1988) jako první místo obvyklé otázky „Co je tvořivost?“ položil tak trochu provokativní otázku „Kde je tvořivost?“ Zásadním poznatkem bylo, že tvořivost není jen výsledkem psychických pochodů jednotlivce či malé skupiny, ale je vždy výsledkem vzájemného působení tří autonomních veličin. Ve smyslu tvořivosti s

velkým „T“ (viz. Kapitola 4.4) pak nastiňuje Csikszentmihalyi (1997) tento **systémový model tvořivosti**:

První veličinou je jedinec s jeho individuálním talentem.

Druhou veličinu představuje oblast – obor, ve kterém jedinec působí (např. výtvarné umění, výtvarná výchova, matematika apod.).

Třetí veličinu tvoří sociální pole. To je tvořeno „strážci“ - osobami a institucemi, které jsou uznávány v daném poli jako kompetentní.

Do pole výtvarného umění náleží například kurátoři muzeí, obchodníci s uměním, sběratelé umění, kritici, kulturní instituce státu, „učitelé umění“ apod. Pole představuje sociální organizaci dané oblasti. Jeho prací je rozhodnout, která idea nebo produkt může být do dané oblasti začleněn.

Tvořivost tedy náleží interakci těchto tří veličin. Jedinec si nejprve osvojí normy, vědomosti, symbolické reprezentace vlastní dané oblasti. Ty pak ve zvolené oblasti působnosti určitým způsobem variuje a navrhne změny pro oblast. Tyto změny jsou následně příslušnými „strážci“ sociálního pole přijaty (zamítnuty) a uznány (neuznány) za vhodné k začlenění do domény (oblasti). Příležitostně se může stát, že tvořivost ovlivní i vznik domény nové.

Csikszentmihalyi (1997) přirovnává tvořivost k evoluci. Tvořivost je v podstatě kulturní evolucí, kdy jedním organismem je vyprodukována změna, ta je následně podrobena zkoušce prostředí a v případě, že obстоjí, je předána dalším generacím v podobě kulturního dědictví.

Gardner (2006) s vědomím uplynulého vývoje (i drobných korekcí více než jedné dekády od jejího ustanovení) interpretuje Csikszentmihalyiho teorii následovně: „Podle Csikszentmihalyie tvořivost existuje, když - a jediné když - jedincem nebo skupinou v konkrétní doméně vygenerovaný produkt je rozpoznán relevantním polem jako inovativní a postupně časem reálně vyvine rozpoznatelný vliv na následné práce ve své doméně. Tuto perspektivu Csikszentmihalyi aplikuje na celou škálu kreativity, napříč oblastmi a napříč různými stupni inovace (**od nejmenšího „t“ po největší „T“**)“ (s. 81) (viz kapitola 4.4)

Jedním z mála odborníků, který se u nás k Csikszentmihalyiho systémovému modelu vyjádřil, je Arnošt Veselý.

Veselý (2006) vidí možné uplatnění této teorie následovně: „Domnívám se, že Csikszentmihalyiho model má velké potenciální implikace zejména v sociologii vzdělávání a sociologii vědy a mohl by vhodně doplnit současné poznatky v těchto oborech. Ukazuje totiž, že tvořivost vzniká v interaktivním procesu mezi tvůrcem a jeho okolím, a že tedy sociální instituce (zejména škola, rodina, ale také formální vědecké organizace a uspořádání vědeckého bádání) mají na tvůrčí činnosti mnohem větší vliv, než se dříve předpokládalo. Tvůrčí počiny nevznikají z ničeho nic, ale pouze v určitých podmínkách. Platí ale i opačná teze: součástí tvořivého procesu je i schopnost tvůrce přesvědčit okolí o smysluplnosti či užitečnosti nového produktu (myšlenky, díla atd.).

Pro praktiky (politiky, ředitele, učitele atd.) z toho vyplývají dvě zprávy. Tou dobrou je, že mohou sami ovlivnit, nakolik budeme žít v tvořivé a učící se společnosti a nikoli ve společnosti rigidní a nekonkurenceschopné. Tou špatnou je, že samo řízení tvořivých procesů musí být tvořivou záležitostí a nikoli rutinní aplikací zavedených postupů, tak, jak bylo mnoho z nich doposud zvyklých.“ (s. 6-7)

1.2.3 Sociální faktory a tvořivost

Dacey a Lennon (2000) také považují sociální faktory za důležité pro výskyt kreativity. Ve svém výzkumu uvádějí jako podstatné zdroje pro kreativní proces mikrosociální okolnosti (jako jsou vztahy s rodinou a přáteli a druh bydlení) a makrosociální podmínky (obec a práce, vzdělávání, náboženské, etnické, právní, ekonomické a politické prostředí).

Sternberg a Lubart (1995) představují dvě hlediska, která se vztahují ke kreativnímu prostředí. První se vztahuje k prostředí, které je k tvořivosti pozitivně nastaveno, v takovém prostředí se tvořivost může lépe rozvíjet, dostává se jí odpovídajících stimulů a podpory. Na druhou stranu i v prostředí, jež je vůči tvořivosti postaveno negativně, se v konečném důsledku rovněž tvořivost může rozvinout. Podle těchto autorů je sice příjemnější počítat s prostředím, které stimuluje a oceňuje tvořivost, ale takové vysoce prokreativně nastavené okolí může být utopické, a je proto důležité, být si vědom překážek na cestě za tímto pro rozvoj tvořivosti vhodnějším prostředím.

1.2.4 Definice a zákonitosti socializace

U dětí jsou hlavními uskutečňovateli tzv. socializace rodina a škola. Tato dvě prostředí nastavují dětem i základní vztah k tvořivosti. Zatímco rodina bývá označována jako primární socializační nástroj, ve kterém je jedinec socializován v emočně hlubokém vztahu k druhým osobám, u školy již tato podmíněnost neplatí a bývá dokonce pokládána za nepatřičnou. Berger a Luckmann (1999) uvádějí: „Řečeno na rovinu, je nutné mít rád svou matku, ale ne své učitele.“ (in Havlík a Koťa, 2002, s. 152) Koťa uvádí: „Formulace „socializace znamená vrůstání jedince do společnosti...“ (in Havlík a Koťa, 2002, s. 139)

Považuje však toto pojetí za příliš úzké, protože škola takto přistupující k socializaci by byla jednou z nejkonzervativnějších institucí, což dle jeho mínění není, přestože takové názory nejsou ojedinělé. Domnívá se, že škola pomocí svého systému abstrahování a idealizování v rámci výuky, připravuje žáka nejen na přítomnost, ale vybavuje ho i účinnými nástroji na zpracování potenciální změny v budoucnosti.

Zákonitostí socializace i její smysl formuluje Csikszentmihalyi (1996): „Socializace, neboli transformace lidského organismu v jedince, která úspěšně funguje v rámci určitého společenského systému, je nevyhnutelná. Podstata socializace je v tom, že lidé se stanou závislými na společenské kontrole, takže pak předvídatelným způsobem reagují na odměny a tresty. A nejefektivnější formy socializace je dosaženo, když se lidé tak naprosto identifikují se společenským pořádkem, že si ani nedovedou představit, že by porušili kterékoli jeho pravidlo.“ (s. 31) Lehce pesimistické vyznění této citace z pohledu osobních svobod jedince lze zmírnit vymezením socializace Velkým sociologickým slovníkem (1996): „komplexní proces, v jehož průběhu se člověk jako biologický tvor stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace a s druhými sociální bytostí schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti. Socializace spočívá v osvojování hodnot, norem a způsobů jednání srozumitelných a platných v dané kultuře či subkultuře.“ (s. 1012)

1.3 Rodina a kreativita

Murcia, Vargas a Puerta (1998) dospěli k názoru, že rodina je první a hlavní zprostředkovatel, který napomáhá nebo zabraňuje rozvoji tvořivosti. Její chování je logicky vázáno na kulturní možnosti, kterými disponuje, na znaky a symboly, které kulturu utvářejí. Ty mohou umocňovat tvořivé procesy nebo je mohou limitovat. Pro

učitele je tak podstatné, aby dokázal komunikovat s rodinou a vhodným způsobem dokázal rodiče upozornit na pro kreativitu dítěte nevhodně nastavené rodinné podmínky.

Monreal (2000) se domnívá, že z hlediska vlivu rodiny převažuje názor, že kreativní rodinné prostředí je základním stavebním kamenem tvořivosti dítěte i jeho následného komplexního rozvoje v dospělosti. Rodinu pak chápe jako esenciální faktor společnosti, a zdůrazňuje důležitost jejího zapojení do počátečního rozvoje kreativity dítěte.

Gardner (1993a) pak přisuzuje období, během něhož na dítě působí hlavně rodinné prostředí (individuálně pak i předškolní-školní zařízení apod.) mimořádný význam: „Období od dvou do šesti nebo sedmi let považuji za fascinující z pohledu lidského rozvoje. ...V této době se umělecké schopnosti, a tvořivost celkově, uvolní nebo zablokují.“ (s. 92)

1.3.1 Definice rodiny

Velký sociologický slovník (1996) uvádí, že rodina je: „obecně původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje“. (s. 940)

1.3.2 Sociální funkce rodiny

Podle Havlíka plní současná rodina tyto sociální funkce: „1. Biologická a reprodukční funkce (včetně funkce ochranné); 2. Emocionální funkce a tvorba domova; 3. Ekonomická funkce; 4. Socializační a výchovná funkce.“ (in Havlík a Kořa, 2002, s. 68)

1.3.3 Biologická, emocionální a ekonomická funkce rodiny a tvořivost

Každá ze sociálních funkcí rodiny má určitý vztah k podpoře kreativity, jejich propojení je těsné s jasně neohrazenými přechody.

Z hlediska biologické funkce rodiny by si právě vliv typu rodičovského svazku na tvořivost dítěte zasloužil větší zájem. Vlivu neúplných rodin s chybějícím otcem na

kreativitu si všímá Csikszentmihalyi (1997): „Pozoruhodný rozpor s důležitostí rodičovské pomoci je skutečnost, že tak mnoho tvořivých lidí přišlo o otce na začátku života. Tento model platí zvláště u tvořivých mužů. Asi tři z deseti mužů a dvě z deseti žen v našem vzorku ztratili otce dříve, než dosáhli deseti let.“ (s. 167) Csikszentmihalyi tvrdí, že podstatnou roli v těchto případech sehrála dostatečná emoční opora matky (v té době reprezentující rodinu), která dokázala interpretovat otcovu ztrátu jako znamení toho, že dítě musí převzít část odpovědnosti dospělých a více se snažit splňovat očekávání okolí.

Role emocionální funkce rodiny ve vztahu k tvořivosti není ve výzkumech příliš akcentována. Dacey a kolegové (in Dacey a Lennon, 2000) zjistili, že tvořivé děti prožívají ve srovnání s ostatními více traumatických zážitků. Za traumatický zážitek pak považují události, které u dítěte vzbuzují zlobu, zármutek nebo obojí a v konečném důsledku významně naruší život dítěte. Rodiče zkoumaných tvořivých jedinců si vybavovali dva až devět takových zážitků, u srovnávacího vzorku běžné populace pouze jeden až tři. Autoři však neuvádějí, zda traumatické zážitky dětí vycházely z rodinného prostředí či zda jejich zdrojem byla širší společnost.

Ekonomické funkce rodiny se ve svém výzkumu dotkl Csikszentmihalyi (1997). Respondenti jeho výzkumu se domnívali, že dosáhli úspěchu na poli tvořivosti i přes omezené finanční možnosti rodiny.

Silný socioekonomický status rodiny je však podle Daceyho a Lennonové (2000) charakteristický právě pro tvořivé jedince. Poukazují na skutečnost, že většina výjimečných tvořivých jedinců se narodila v rodinách dobře zabezpečených ekonomickými prostředky. Druhou velkou skupinu tvořily rodiny, které učinily velké oběti k zajištění prostředků a možností pro rozvíjení talentu svých dětí.

1.3.4 Výchovný styl a tvořivost

Při posuzování vztahu „geny versus prostředí“ Dacey a Lennon (2000) dospěli k tomuto poznání: „V rodinách, které byly vybrány z důvodu průkazně vysoké tvořivosti jednoho z rodičů, vykazovala nadprůměrnou tvořivost mírně nadpoloviční většina dětí. U rodin, které pro vysokou tvořivost dětí, z nich pocházejících, vybrala škola, podávala nadprůměrné výsledky pouze třetina rodičů. Ačkoli je nelze považovat za rozhodný argument v debatě „povaha versus výchova“, podporuje toto zjištění stanovisko, podle něhož mají z hlediska vzniku kreativity významnější úlohu

než genetická výbava faktory spojené s prostředím, jako jsou styl rodičovského vedení a domácí atmosféra.“ (s. 51-52)

Dacey a Packer (1992) pojmenovávají tzv. „výchovní“ styl, který je pro rodiče tvořivých dětí charakteristický. Dacey a Lennon (2000) k těmto rodičům připomínají: „Většina z nich formulovala a demonstrovala souhrn určitých hodnot a povzbuzovala své děti, aby si samy určily, jaké chování tyto hodnoty vyjadřuje. Jeden muž židovského původu to vyjádřil takto: „Nevzpomínám si na žádná pravidla, která bychom měli pro své děti. Chtěli jsme pouze, aby se z každého z nich stal mensch,“ tedy člověk hodný skutečného obdivu.“ (s. 52)

Dacey a Packer (1992) tak doplňují modely prezentované Baumrind (1966), která uvedla tři styly rodičovského vedení: tzv. „povolní“ rodiče, kteří se příliš nesnaží usměrňovat chování dítěte, „autoritářští“ rodiče, kteří řídí chování dětí direktivně a prosazují přísné výchovné metody, „autoritativní“ rodiče, kteří se snaží o vedení dětí vhodným uplatnění obou zmíněných přístupů.

Vliv rodinného prostředí zkoumal Csikszentmihalyi (1997) během výzkumu, který provedl na šedesáti devíti osobách, které byly charakterizovány jako osoby s velkými tvůrčími schopnostmi.

Obory působnosti zkoumaného vzorku osob byly různorodé, genderové zastoupení vyvážené. Respondenti byli především občany USA, ve vzorku však lze nalézt i příslušníky jiných národů patřících do euro-amerického kulturního okruhu. Pouze dva respondenti do tohoto okruhu nespádali (skladatel Shankar, Ravi z Indie a nositel Nobelovy ceny za literaturu Mahfouz, Naguib z Egyptu). Téměř všichni dotazovaní v této studii vyjadřují názor, že byli během dětství ze strany rodiny podporováni v tvůrčím úsilí, a že v nich rodina toto úsilí rovněž podněcovala.

Klíčový fakt byl ten, že se je jejich rodiče vytrvale snažili udržovat v kontaktu s duchovním životem a učením. Dalším důležitým znakem bylo morální vedení ze strany rodičů, kteří v dětech vypěstovali pevný smysl pro hodnoty, jako jsou sebeúcta, sebekázeň a čest.

Socializační a výchovná funkce rodiny stojí v centru zájmu řady výzkumů tvořivosti. Rodina vedením k tvořivosti však dítě může socializovat pouze v těch společnostech,

v nichž je tvořivost brána jako ctnost. V případě, že většinová společnost tvořivost nepodporuje nebo považuje za nevhodnou, nelze mluvit při výchově k tvořivosti rodinou o socializaci v širším měřítku.

1.3.5 Style „koordinace“ působení různých aktérů výchovy

Pokud není rodina sociálně vyloučena a netvoří sociálně uzavřenou jednotku, dříve či později se do její výchovné funkce začnou promítat požadavky institucionalizovaného školství.

Štech (1997) popisuje čtyři hlavní styly, jimiž rodiče „koordinují“ působení různých aktérů výchovy:

- „- **opozice** - jiným činitelům se přiznává jen specifická, tj. úzce vymezená kompetence a rodiče obvykle nezasahují a nereagují na ně;
- **delegování** - posílení přisouzené ostatním výchovným činitelů je vágní („difúzní“) a zahrnuje i to, co by jinde bylo především posláním rodiny, rodiče se nepokoušejí zasahovat a vymáhají si výchovnou specifickou;
- **mediace** - rodiče jiným institucím přiznávají velmi přesnou, specifickou výchovnou kompetenci a současně se aktivně a podpůrně zapojují (doučování, pomoc s úkoly apod.);
- **kooperace** - kompetence jiných výchovných činitelů jsou volně a široce vymezovány, přičemž se jejich úsilí podporuje a rozvíjí.“ (in Havlík a Kořa, 2002, s. 75)

Posledně jmenovaný druh spolupůsobení by se dal považovat za optimální stav výchovného působení na dítě z hlediska rozvoje jeho tvořivosti.

Shodu ve výchovném úsilí je možné hledat především v širším hodnotovém rámci rodiny a školy. V takovém případě i drobné difference v pojetí jednotlivých výchovných úkonů z celkového pohledu ztrácejí na důležitosti a schopnost jejich tolerance (rodinou i školou) se stává samotným znakem tvořivého prostředí. Je však jistě možné usilovat o co možná největší přiblížení výchovných záměrů a stylů školy rodině dítěte a obráceně. Toto „vyladění prostředí“ by pak bylo prospěšné nejen z pohledu rozvoje tvořivosti dítěte.

1.4 Škola a kreativita

Vztah školy a její výchovné možnosti na rozvoj tvořivosti žáků si zasluhují zvláštní pozornost. Z pohledu samotného pedagoga je totiž škola většinou i prostorem, do něhož nejvíce směřuje své pedagogické působení.

1.4.1 Poslání školy

Koťa (in Havlík a Koťa, 2002) uvádí: „Škola slouží k uspokojování potřeb společnosti a jejích členů, je jednou z typických společenských institucí. Ve společnostech jsou zřizovány školské organizace z iniciativy státu nebo určitých skupin obyvatel (soukromými zřizovateli, církvemi, náboženskými společenstvími apod.). Racionální vazba mezi společností a školskými organizacemi je vyjadřována v první řadě prostřednictvím obecných cílů, které výchovně-vzdělávací organizace naplňují svou činností.“ (s. 96)

Velký sociologický slovník (1996) pod heslem škola uvádí: „Nejčastěji se pojem používá pro označení výchovně vzdělávací instituce zabývající se aktivně formováním osobnosti dětí či mladých lidí a jejich přípravou na povolání, která je zajištěna legislativními normami.“ (s. 1264)

Gardner (1999) vidí úlohu výchovy a vzdělávání v moderní sekularizované společnosti v podporování rozvoje produktivní práce a v pěstování správných občanských postojů v rámci určité země. „Cíle sekularizované společnosti nejsou samozřejmě všude stejné a mohli bychom se zamyslet i nad tím, do jaké míry se které společnosti podařilo své cíle uskutečnit.“ (s. 360)

Je zřejmé, že škola je institucí s velmi složitou sociální strukturou, do které se promítá řada faktorů z oblasti ekonomiky, politiky, náboženství atd. Tyto vazby na širší společnost pochopitelně ovlivňují i vztah školy k podpoře rozvoje kreativity. Svůj vztah k tomuto fenoménu škola přenáší na žáka hlavně pomocí výchovy a vzdělávání. To pak je zprostředkováno především učitelem. Během výuky se učitel a jeho předmět stává jakýmsi zástupcem školy, její personifikací. Toto chápání dokreslují výroky typu: „Nechce se mi do školy, máme dneska matiku“. I z tohoto důvodů se při popisování vztahu tvořivosti a školy nelze vyhnout stylu práce učitele.

1.4.2 Vliv učitelů a spolužáků na tvořivost

Csikszentmihalyi (1997) se na základě svého výzkumu domnívá, že učitelé, spolužáci i celý vzdělávací systém ruku v ruce omezují chuť dítěte projevit vlastní tvůrčí potenciál. Za zvláštní pak považuje i viditelně malý vliv především středních škol na život tvořivých lidí. Dochází k názoru, že školy umlčují zájem a zvědavost, které děti objevily vně jejich zdí.

Mezi respondenty jeho výzkumu jsou však i ti, kteří se domnívají, že právě škola pomohla rozvoji jejich tvořivosti. Tito lidé většinou měli to štěstí, že se setkali s učitelem, který udělal „něco správně“. Csikszentmihalyi (1997) si položil otázku: „Co zapříčinilo vliv těchto učitelů?“ (s. 174) Prvním faktorem bylo to, že si učitel studenta všiml, věřil v jeho schopnosti a věnoval mu určitou pozornost. Druhý faktor představovala zvláštní péče, kterou učitel dával dítěti v podobě specifických úkolů a větších osobních výzev.

Vančát (2007) vnímá hodnocení ze strany učitelů i žáků jako potencionální zdroj obtíží v žákově naplnění tvůrčích možností: „Cílem posouzení aktu tvořivosti proto nemůže v žádném případě být vnější klasifikace – autoritativní určení nejlepšího či nejhoršího výsledku, i kdyby se k ní došlo shodou hodnocení všech zúčastněných – cílem hodnocení tvůrčího procesu je vlastní žákově nalezení vztahu svého výsledku ke své jedinečné zkušenosti, jejíž jedinečnost poznává na základě sebehodnocení ostatních(!!!). Takováto pozice nenarušuje žákově přesvědčení o jedinečnosti vlastního výtvoru jako základu tohoto porovnávání.“ (s. 21) Tato teoreticky vymezená role však bohužel v praxi naráží na řadu problémů. Možný negativní dopad spolužáků na tvořivost uvádí ve svých výzkumech již Torrance (1968). Tento jev nazval „krizí čtvrté třídy“. Jeho vznik vysvětluje zesilujícími tlaky na konformitu se spolužáky, které jsou pro toto období typické. Amabile (1996) vidí tlak ze strany spolužáků jako stěžejní faktor, který bere dětem chuť riskovat a přicházet ve třídě s novými nápady.

Jedním ze zajímavých starších výzkumů, se vztahem k tvořivému prostředí, je Adornův výzkum autoritářství. Adorno (1950) zjistil, že hned za policií a armádou, které představují „baštu“ autoritářství, se umístili učitelé. Za člověka „autoritářského“ je v tomto výzkumu považován ten, kdo má příliš velký smysl pro společenskou hierarchii, který představuje základ jeho přístupu k životu.

Lidé takto přísně začlenění do subordinačních struktur pak pokládají studenty, kteří mají originální pohled na problémy a předkládají netradiční řešení, za narušitele výuky, a proto se je snaží „normalizovat“ do konformity.

Citované výzkumy se vztahují převážně k prostředí škol v USA, které se jistě v mnohém odlišuje od prostředí škol v České republice. Určité znaky, které lze přiřadit k tomuto negativnímu vlivu na tvořivost ve školách v USA jsou však natolik obecné, že je lze úspěšně promítnout i do naší společnosti a podobnosti se vyjeví poměrně nenásilně.

Jako přemostění do našeho prostředí uvádím dva výzkumy názorů středoškolských učitelů, které byly nezávisle provedeny v 70. letech v ČSSR Daničem a Masarovičovou (in Hlavsa, 1981). Tyto výzkumy přinesly velmi podobné výsledky. Učitelé za vlastnosti důležité pro tvořivost považovali ty, které se sice vyskytují u tvořivých lidí, jsou však charakteristické pro „dobrý pracovní výkon“ obecně (samostatnost v myšlení, iniciativnost, kvality vůle a zájem). Vlastnosti typické pro tvořivé osobnosti spojovali s tvořivostí jen ojediněle nebo vůbec (podnikavost, iniciativu, rozhodnost, smělost, nezávislost, nekonformitu, spontánnost, průbojnost). Vlastnostmi upřednostňovanými u žáků byly ty, které jsou důležité pro dobrý pracovní výkon (pracovitost, vytrvalost, svědomitost), mravní vlastnosti (zodpovědnost) a ty, které jsou vhodné pro bezproblémové fungování vztahu mezi učitelem a žákem (přátelskost, upřímnost atd.)

Vlastnosti důležité pro tvořivost pak byly hodnoceny velmi nízko. Originální žák (23. místo ze 34), nezávislý (25.) odvážný (27.).

S určitou nadsázkou by se dalo říci, že učitelé jednoduše „chtějí mít svůj klid“. Zvládnout „se ctí“ třídu 25 originálních dětí a vést je přitom k tvořivosti je přirozeně velmi náročné.

Tato úvaha zároveň nastoluje otázku sociálního působení třídy s určitým počtem žáků na vytváření kreativního prostředí.

1.4.3 Tolerance vůči selhání a tvořivost

Sternberg a Lubart (1995) považují školu za instituci bránící tvořivosti z důvodu poskytování malé snášenlivosti vůči případným neúspěchům. Školy tak děti zbavují odvahy riskovat, protože selhání žáka bývá určitým způsobem potrestáno (nutnost

opakovat zkoušku či vyvinout jiné úsilí, které povede k nápravě „nežádoucího“ výsledku atd.).

Přetrvávajícím problémem školy tak zůstává fakt, že si děti neosvojují základní dovednosti spojené s opravdovou tvůrčí prací, mezi něž patří i schopnost umět zdravě riskovat.

To, že postupem času problém nemizí, dosvědčuje i Robinson (2006): „Děti se nebojí zkusit štěstí. Když nevědí, tak to zkusí. Ony se nebojí chybovat. Tím samozřejmě nechci říct, že chybovat je to samé jako být kreativní. Víme však, že když nejste připraveni chybovat, nikdy nepřijdete s ničím originálním. A tou dobou, kdy se z nich stanou dospělí, většina dětí už tu schopnost nemá. Naučí se děsit z chyb. A mimochodem, tímto způsobem provozujeme naše podniky. Stigmatizujeme chyby. V dnešní době provozujeme národní vzdělávací systémy, ve kterých jsou chyby tím nejhorším, čeho se můžete dopustit. A výsledkem je, že vzděláním zbavujeme lidi jejich tvůrčích schopností. Picasso jednou řekl, že všechny děti jsou rození umělci. Problémem je zůstat umělcem i v průběhu dospívání. A tomuto věřím z celého srdce, ke kreativitě věkem nedospíváme, my kreativně odrůstáme. Nebo přesněji, vzdělání nás postupně zbavuje kreativity. A proč tomu tak je?“ (upraveno z odposlechu)

1.4.4 Vyučovací styl a tvořivost

Pozoruhodná je Chambersova (1973) studie realizovaná na 671 univerzitních profesorech. Tito pedagogové byli vybíráni z hlediska charakteristického vlivu, jak pozitivního tak negativního, kterým působili na podněcení tvořivosti ve výuce. Bylo zjištěno, že vyučující styl pedagogů, kteří vyvolávali kreativní jednání, byl neformální. Zkoumaní pedagogové uplatňovali laskavé a neortodoxní hodnocení originality a kreativity, spolupracovali se studenty, brali v úvahu jejich připomínky k práci, byli intelektuálně podnětní a entuziastičtí. Hlavní charakteristiky těchto učitelů zahrnovaly schopnost přistupovat ke studentům jako k osobnostem a schopnost podporovat nezávislé myšlení. Na druhou stranu vyučující, kteří utlumovali tvořivost, nebrali v potaz nové myšlenky studentů, jejich vyučující styl byl založen na opakujících se vyučujících postupech a byli nejistí nebo přísní.

Vztah tvořivosti a motivace ve školní výuce připomínají Sternberg a Lubart (1995). Domnívají se, že v hodinách, které tvořivost podporují, by se neměl důraz klást na

známkování, ačkoli se tato skutečnost může setkat s odporem ze strany učitelů.

Otázce motivace se věnuje Amabile (in Dacey a Lennon, 2000), která zjistila, že neúměrně vysoká odměna či motivace může způsobovat útlum tvořivosti. Ve svých prvních výzkumech Amabile dospívala k názorům, že rozhodující pro tvořivost je jediné vnitřní motivace. S pomocí svých pozdějších výzkumů však tento názor upravila (Amabile, 1996), když vnějšímu prostředí přiznala funkci tlumiče či katalyzátoru tvořivosti.

1.4.5 Nastavení školy vůči výchově k tvořivosti

Je vhodné si uvědomit, že školní prostředí dítěte netvoří jen učitelé a spolužáci. Leckdy tvořivý učitel narazí na neprostupnou hradbu v podobě řídicích složek školy i vlastního pedagogického sboru, která mu de facto znemožní prokreativní styl výuky v hodinách uplatňovat. Zním případ kolegyně, které ředitelka školy opětovně sundávala práce dětí z nástěnek, pokud jí nepřípadaly „správné“. Takové jednání zapříčiňovalo u dětí zklamání, odrážející se v následné nechuť se výtvarně vyjadřovat. Také způsobilo rozladění učitele z nedocení jeho snahy vést děti k novým formám výrazu, což vyústilo v nechuť se vnitřně pro chod školy angažovat. Zároveň tím byla podrývána autorita učitele u žáků. To se projevilo v menší ochotě dětí přijímat učitelovy kreativní podněty.

Výzkum, který provedla Amador (2001) mezi studenty a učiteli druhého stupně kostarické státní školy, při analýze výsledků ukázal, že děti v rámci státní školy vůbec nepočítaly s prostředím, které by jim umožnilo se projevit tvořivě. Žáci zde nebyli zvyklí přijímat vlastní rozhodnutí, vytvářet a řešit problémy. Tyto skutečnosti fakticky stěžovaly či znemožňovaly jejich schopnost tvořivě jednat.

Dacey a Packer (1992) na podkladě vlastního výzkumu vytvořili seznam kritérií, který pomáhá identifikovat školy, které budou pravděpodobně rozvíjet a podporovat tvořivost u dítěte:

„• Přijetí do stávajícího programu pro nadané děti závisí na zjištěných tvůrčích schopnostech. Ve škole existuje instruktážní program (v němž místní odborníci ve svém volném čase poskytují radu a vedení těm, kteří se zajímají o jejich obor) pro nadané a tvořivé studenty.

- Škola se dostatečně stará o soutěže v rámci školy a mezi školami (například přehlídky technických výtvorů, matematické hry, soutěže v poezii a diskusi, „olympiády“ a podobně).
- Škola vyčlenila prostory pro dlouhodobé projekty a výzkum.
- Škola nabízí studentům výuku o kreativitě a o tom, jak ji rozvíjet.
- Odborníci v učitelském sboru mají kvalifikaci nebo absolvovali školení zaměřené na výuku studentů s tvůrčím nadáním.
- Tito pedagogové jsou členy státních nebo federálních organizací zaměřených na jedince s tvůrčím nadáním.
- Ředitel školy se na programu angažuje, jak vyplývá například z jeho ekonomické politiky vůči těmto aktivitám.
- Jsou podporovány exkurze.
- Programu se v dostatečné míře účastní psychologové mezi pedagogy (poradci, školní psychologové). Učitelé, kteří se ho neúčastní, jsou přesvědčeni o jeho správnosti.
- Účastníci programu mezi studenty jej hodnotí kladně.“ (in Dacey a Lennon, 2000, s. 72)

1.4.6 Antikreativní podmínky se zřetelným vztahem k prostředí školy

Skutečnost, že sociální podmínky byly brány v potaz i ve starších pracích, dokládá seznam antikreativních podmínek, které dle Lutheho shrnul Hlavsa (1981). Řada z nich má zřetelnou vazbu na sociální prostředí školy.

Za antikreativní podmínky považuje například: „přílišné zdůrazňování verbálně orientovaných logicko-analytických kognitivních způsobů výchovy; nacvičování koncentrované pozornosti (např. ve školách) s důrazem na „používání myšlení jako paprsku světla spíše než celkového ozáření, čímž se svět analyzuje na oddělené úseky“. Tento důraz na analyticky zaměřené „vidění kousek po kousku“ má přirozeně za následek nedostatečný rozvoj „celkového prosvícení“, které je nezbytné k pochopení vztahů mezi úseky; ...přehnané mínění (či podceňování), pokud jde o význam talentu pro kreativitu; domněnka, že kreativita se omezuje na působivé, výrazné, originální, „umělecké“, „filozofické“ či „vědecké“ výkony; podporuje se popírání existence inherentní tvůrčí schopnosti (např. „nemám žádnou tvůrčí schopnost“);...učitel vnucuje dítěti „své vlastní výrazové formy“ či - ještě hůře - „vylepšuje“ dílo dítěte tím, že do něho zavádí některé vlastní formy výrazu;

od kreativity odrazující chování rodinných příslušníků, vrstevníků, přátel, spolužáků, učitelů a dalších (např. škádlení, odmítání, kárání, nedostatek upřímného zájmu, pokrytecká nebo nerozlišující chvála, tlak na bezprostředně úspěšný výkon, nedostatek pomocné, konstruktivní kritiky); ...sklon učitelů trestat děti, které vykazují emocionální senzitivitu, životní idealismus, morální odvahu, intelektuální skepsi, intuitivnost, schopnost „hádat“ či sklony k „regresi“ do jakoby dětské hry; přístup snižující hodnotu imaginativní fantazie a nadměrné zdůrazňování realistických, materialistických momentů; sklon učitelů udílet vyšší odměny za zdvořilost, čilost, popularitu a intelektovou konformitu; preference vysoce inteligentních a průměrných studentů před „vysoce tvůrčími studenty“; ...užití nátlakové taktiky ze strany rodičů a učitelů, kteří často nutí chlapce a dívky, aby potlačili nebo usměrnili svá nutkání a impulsy tak, aby jejich chování bylo konformní s tím, čemu jejich rodiče a učitelé dávají přednost; přílišný důraz na sociální pravidla, na kulturní konformitu a normalizaci, které inhibují originalitu, spontaneitu, citlivost vůči problémům, intelektovou pružnost, iniciativu a divergentní myšlení; časové limity, tlak na výkon v čase; přílišné zabývání se ztrátou času, materiálu a peněz; neúměrný důraz na praktičnost a užitečnost; ...mylné pojetí norem pohlaví daných kulturou (např. „citlivost je ženská, panenky jsou jen pro děvčata, chlapci nepláčou“); ...společenskoekonomické překážky, nedostatek přiměřeného vzdělání, omezování sociální mobility, mylné či zavádějící pojetí volby povolání, riskování lidské inteligence; vykonávání něčeho, co je cizí dispozičnímu vybavení, temperamentu, talentu osoby, provádění nenáviděné činnosti; přítomnost dogmatu a autoritářství; testovací podmínky...“ (s. 67-70)

1.4.7 Prokreativní nastavení škol

Torrance (1977) zmiňuje, že tvořiví žáci ve školách budoucnosti by měli být připravováni pro epochu ustavičných změn, čemuž by mělo být školní prostředí přizpůsobeno.

Pawlak (2000) uvádí, že nejmocnější nástroje ke stimulaci kreativní společnosti obsahuje tvořivá výuka, podnětné prostředí, přirozené vedení a multioborové pracovní skupiny. Rovněž se domnívá, že národy stojící v čele pokroku musí rozvíjet stimulační prostředí, ze kterého se mohou zrodit tvořivé mozky. Spolu s nutnou

transformací formálního vzdělávání tím vzniká potřeba speciálních výukových programů, které by podpořily vzdělávání 21. století. Tyto inovační programy mohou být určeny již nejmladším dětem. Ačkoliv je vhodnější rozvíjet tvořivost od předškolního věku, nesmí existovat věkové hranice, které by děti z pohledu rozvoje tvořivosti limitovaly.

Monreal (2000) ve vztahu k tomuto tématu doplňuje, že školní prostředí, které podporuje autonomii studentů, může být silným impulsem pro jejich kreativní jednání.

Amador (2001) připomíná, že tvořivost je základním rysem lidské bytosti, který musí být společností stimulován tak, aby se stal důležitou součástí jejího života. To vnímá jako výzvu pro vznik takového vzdělávacího systému, v němž by každý člověk měl možnost rozvoje svých tvořivých schopností.

1.5 Tvořivost a širší sociálně-kulturní kontext

Rodina i škola jsou podstatnou měrou ovlivňovány kulturou širší společnosti, v níž se nacházejí. Tato společnost pomocí svého mocenského aparátu realizuje určitým způsobem svůj vliv na jednotlivé vlastní podsložky.

1.5.1 Definice kultury

Velký sociologický slovník (1996) kulturu definuje takto: “ - jedna z centrálních kategorií spol. věd, ve svém nejširším pojetí vyjadřující specif. lidský způsob organizace, realizace a rozvoje činností, objektivovaných ve výsledcích fyzické a duševní práce.” (s. 547)

Havlík uvádí: „Kultura je vnitřním obsahem společnosti, je tím, co člověka - „biologickou bytost“ - „zlidšťuje“, mění na člena lidské společnosti. Tak je socializace mezigeneračním předáváním kultury, začleňování jedinců do určité kultury, enkulturací.“ (in Havlík a Kořa, 2002, s. 36)

Vztah širší společnosti (reprezentované např. státem, svazkem států atd.) a její kultury k tvořivosti se pomocí různých sociálních mechanismů přenáší do výuky ve školách i do sociálního prostředí rodin. Vlastní vztah k tvořivosti je potom vyjadřován pomocí různých prostředků (politika, ekonomika, mediální manipulace atd.).

1.5.2 Politická angažovanost a její vliv na podporu vzdělávání

S ojedinělým vyjádřením vztahu širší společnosti (státu) k rozvoji duševního potenciálu (včetně tvořivosti) se setkáváme ve Venezuele. Tamní politik Luis Alberto Machado se stal prvním ministrem pro rozvoj lidské inteligence. Venezuela tak roku 1979 demonstrovala, jakým způsobem si její společnost (zastoupena demokraticky zvolenou vládou) cení rozvoje lidského potenciálu. Na Machadově projektu spolupracovali především vědci humanitních oborů ze západoevropských zemí a ze severní Ameriky, kteří měli adaptovat čtrnáct hlavních samostatných programů na venezuelské podmínky. (Gardner, 1999; Krell, 2009; Que es la creatividad, 2001)

Machado (1980) pak nastínil i společenskou vizi podpory rozvoje lidského a duševního potenciálu: „Začínáme zcela transformovat systém výuky, který u nás máme. Budeme vyučovat, jak lze inteligenci rozvíjet každý den, od mateřské školy až po školu vysokou. Chystáme se vyučovat rodiče, obzvlášť matky, jak mají samy učit své děti od okamžiku, kdy tyto děti přijdou na svět, a vlastně ještě dříve. Tímto způsobem nabízíme svému lidu i ostatním národům světa skutečně novou budoucnost.“ (in Gardner, 1999, s. 378)

Machado (1975) formuloval některé body své „Revoluce inteligence“ se vztahem k tvořivosti následovně: „Vyučovalo se pravidlům logického myšlení, ale neučilo se schopnostem produkovat myšlenky nové. Vyučovala se kultura, ale neučila se originalita. ...Není postačující vyučovat jen různorodé vědomosti, ať již jsou obecné či specifické, pokud se rovněž nevyučuje schopnostem, jak získat větší mentální kapacitu, abychom lépe rozuměli, mysleli a tvořili.“ (s.3)

Venezuelská vláda první poloviny osmdesátých let minulého století projevila svůj mocenský vliv i tímto způsobem a za pomoci právních ukotvení svého přístupu k rozvoji lidského potenciálu rezolutně vstoupila i do oblasti vzdělávání ve škole a v rodině. Venezuela se přeměnila v experimentální sídlo rozvoje lidských inteligencí. „...chybějící teoretické základy, výzkumy, slabý vztah s univerzitami a chybějící mechanismy k prohloubení inovací způsobily, že po změně vlády roku 1984 ministerstvo ztratilo politickou oporu a bylo zrušeno.“ (Krell, 2009)

Není cílem této práce zkoumat politické pozadí těchto změn. Z hlediska současného dynamického společenského vývoje a pohybu ve Venezuele je však skutečnost, že právě tato země byla první, která založila ministerstvo pro rozvoj lidských inteligencí hodna zvláštní pozornosti. Zřejmě bude zapotřebí získat větší časový odstup, než se

dočkáme objektivních výzkumů, které by dokázaly zhodnotit míru vlivu, kterou působení venezuelské vlády první poloviny osmdesátých let 20. století přineslo obyvatelům této země. Nynější pohledy vycházejí převážně od osob politicky zainteresovaných na současném dění ve Venezuele a nelze je tedy považovat za nestranné.

1.5.3 Vzdělávání v globálním světě

O globálním světě navzájem propojených společností a kultur, v němž národní kulturní rámec pomalu ztrácí své místo, vypovídá rozhovor, který Machado v roce 2002 poskytl pro El País. Na otázku zda se šíří jeho koncepce rozvoje lidských inteligencí odpověděl: „Na prvním místě bych připomněl vládu Číny. ... říká, že vzdělávání v jejich rozlehlé zemi se transformovalo po vzoru Venezuely...“ (in Marín, 2002) Machado dále uvádí, že více než 250 milionů Číňanů prošlo tímto typem vzdělávání inteligencí. Jako další země, které využívají jeho koncepci vzdělávání, rovněž uvádí Mexiko (tři tisíce škol). Zkušenosti mají v Bulharsku, Kolumbii, Kostarice, Uruguai a Čile. Připomíná, že jeho myšlenky se stále více rozšiřují i v USA a Anglii.

O společenské hodnotě, kterou může mít mezikulturní ovlivnění, svědčí tato pasáž z rozhovoru v El País: „Slyšel jsem, že v Číně vám chtěli udělit nejvyšší státní vyznamenání, které může získat občan této země. Co se doopravdy stalo? Lídři komunistické strany v Číně mě chtěli jmenovat jejím čestným členem a poté co jim někdo řekl, že nejsem komunista, odpověděli: „Machado způsobil revoluci tak velkou, že je komunista, ačkoli to neví.“ (in Marín, 2002)

Gardner (2006) uvádí, že na rozdíl od ekonomicky úspěšných společností východní Asie se USA vydaly směrem k uniformním kurikulumům, testům a standardům, zatímco pokrokově zbarvená edukace (kterou on sám upřednostňuje) je v obranném postavení. Domnívá se, že v naší globální, propojené společnosti je kreativita žádaná, kultivovaná a oceňovaná. Připomíná bonmot společenského vizionáře Browna, podle kterého postavení člověka ve „světě zítřků“ charakterizuje věta: „Tvořím, tedy jsem“.

(s. 77)

1.5.4 Kreativogenická společnost

„Je to právě prostředí a podmínky, které mohou podporovat nebo potlačovat tvořivost. Lidé se často mylně domnívají, že tvořivost je vyhrazena génium. Není to pravda. Ačkoli někteří lidé jsou nadáni větším množstvím talentu, každý normálně vyvinutý člověk je schopen tvořivě pracovat, má-li vytvořeny potřebné podmínky. Tvořivost je tak nejen možná, ale i žádoucí ve všech formách práce; navíc je možné ji rozvíjet a pěstovat. Kreativní myšlení a inovace dnes jednoznačně představují základní podmínku úspěchu každé firmy.“ (Rychlý, 2007)

Novinový článek tohoto typu otištěný v prestižním deníku z celostátní působností je ve své podstatě symbolickým sdělením skutečnosti, že socio-kulturní prostředí, v němž se autor článku nalézá, dává kreativě „zelenou“. Ačkoliv se pohybuje v rovině obecných frází, lze z něj odvodit, že snahy o podnícení a rozvoj tvořivosti nejsou v rozporu s proklamativními cíli dané země.

Kultura může mít k tvořivosti postoj jak pozitivní, tak negativní. Za „kreativogenické“ kultury označil Arieti (1976) ty, které kreativitu podporují. Jejich znaky pak popsal takto:

- „1. Dostupnost kulturních (a určitých fyzických) prostředků. Mozart by nebyl úspěšný, kdyby se narodil v Africe, Michelangelo na Aljašce.
2. Otevřenost kulturním stimulům. Tvořivému člověku musejí být nejen dostupné prostředky, ale populace (nebo alespoň její značná část) si musí žádat výsledky. Evropa osmnáctého století nebyla příliš hostinným místem pro génia.
3. Důraz na cestu k něčemu, nikoli na pouhé bytí. „Kultura, která kladla důraz pouze na bezprostřední uspokojení, smyslnost, pohodlí a bezprostřední potěšení, není příznivá pro kreativitu“.
4. Volný přístup ke kulturním médiím pro všechny občany bez rozdílu. V minulosti byli zásadní informace k dispozici pouze privilegované třídy - duchovenstvu, bohatým, náboženské nebo etnické většině a také, nejčastěji, příslušníkům mužského pohlaví.
5. Svoboda nebo mírná diskriminace po silném útlaku nebo úplné izolaci...
6. Působení různorodých a často i protichůdných kulturních podnětů. Ačkoli jsou kultury vystaveny silnému tlaku působícímu proti změnám (lidé se obvykle domnívají, že čas prověřil hodnotu stávající kultury), působení nových stimulů z jiných kultur zvyšuje pravděpodobnost tvořivosti...

7. Snášelnost vůči neobvyklým stanoviskům a myšlenkám a zájem o ně...
8. Příležitost k interakci mezi významnými jedinci...
9. Prosazování stimulů a ocenění...“ (in Dacey a Lennon, 2000, s. 82-83)

Platnost svých hledisek Arieti (1976) dokládá na společnosti Židů. V období 1901 až 1970 byli Židé 28 krát častěji oceněni Nobelovou cenou, než lidé jiného původu. Arieti zjistil, že většinou bylo u společenství Židů přítomno všech jeho devět „kreativogenických znaků“. Pro společnost moderních Židů pak za velmi významné považuje tyto rysy:

„• Pevně zakořeněná láska ke vzdělání, které Židům umožnilo osvobodit se a začlenit do hlavního proudu společnosti.

• Židé nechovali velké předsudky vůči ženám, které se chtěly věnovat kariéře. Důsledkem je dlouhý výčet novátorských žen židovského původu.

• Staletí útlu probudila v Židech velkou touhu vyniknout, zčásti pro zajištění vlastní bezpečnosti.

• Vzhledem ke značné citlivosti vůči nespravedlnostem ze strany společnosti byli vždy zastánci novinek a reforem v této společnosti.

• Jejich interakci s lidmi z jiného prostředí usnadnila migrace vyvolaná perzekucí a hledáním lepšího života. Mnozí Židé mají v důsledku toho mezinárodní vztahy, které pomáhají rozšiřovat jejich rozhled. „ (in Dacey a Lennon, 2000, s. 83-84)

Při pohledu na naši vlastní historii skrze zájem učitelů o tvořivost (ať již v předmětu kreslení nebo výtvarná výchova), lze najít odezvy v určitých dějinných obdobích, které potvrzují správnost tohoto modelu (viz kapitola 3). První vlna zájmu o tvořivost mezi učiteli se objevuje po rozpadu Rakouska – Uherska a následných otřesech vyplývajících z 1. světové války. Je to doba uvolnění a radostných očekávání z nově nabytých svobod a možností. Ta končí s počínajícími náznaky příchodu světové hospodářské krize koncem 20. let 20. století (Politické dějiny světa v datech: I. sv., 1980). Nastává útlum, během něhož náš geopolitický prostor projde 2. světovou válkou a poválečnou změnou politického uspořádání. Společenské uvolnění politického systému v ČSSR přichází s počátkem 60. let 20. století. S ním nastupuje i velký zájem o kreativitu. Tzv. normalizační období 70. let 20. století i společenské změny po roce 1989 jsou na hodnocení zatím příliš časově blízké, spíše se však zdá, že žádná z těchto epoch nepřinesla výrazný impuls tématu tvořivosti.

Zajímavým příkladem je Španělsko, kde zájem o kreativitu propukl po uvolnění, které přišlo s koncem frankistického režimu. Od osmdesátých let 20. století zde bylo vydáno mnoho knih španělských autorů, které přinesly vlastní teoretické závěry týkající se tvořivosti a bylo realizováno více než 40 doktorských disertací na toto téma (Que es la creatividad, 2001).

Výčet kreativogenních podmínek při vhodné aplikaci umožňuje i základní orientaci v reálných preferencích doby, a tím i v pravděpodobnosti získání určité opory od státu, které výchovné úsilí zaměřené na tvořivost předpokládá i vyžaduje.

Důležitost širším sociálním aspektům tvořivosti přičítá Csikszentmihalyi (1999). Domnívá se, že pro zvýšení výskytu tvořivosti by bylo užitečnější koncentrovat větší pozornost na činnost pole (rozhodčích orgánů pro tvořivost), než na práci jedinců.

2 ROZVOJ TVOŘIVOSTI VE SVĚTLE OSOBNOSTNÍHO PŘÍSTUPU K ŽÁKOVI

Výchovné působení směřované k zamezení redukcionismu u člověka, je možno považovat za vrcholně ušlechtilé. Tento výchovný styl založený na premisách personalizačního desatera reprezentuje pedagogický psycholog Zdeněk Helus. Snahou tohoto pojetí je zamezit takovému manipulování s osobností žáka, které vede pouze k jejímu omezenému – neúplnému rozvoji. Problematika redukcionismu je těsně navázána na funkcionalizaci člověka v rámci daného systému. A může to být právě výchovný systém, který plné realizování vlastních možností žáka nejen nepodporuje, ale ani neumožňuje.

Možné následky redukcionismu dokresluje Koukolík a Drtilová (1996), když v souvislosti s lidmi, kteří neměli možnost v mládí aktualizovat svůj potenciál, hovoří o tzv. deprivantech. Potenciál zde není vnímán z hlediska výkonového - v němž mohou deprivanti i vynikat, ale z pohledu emocionálních hodnot a měřítek.

„Obecně lze redukcionismus ve výuce charakterizovat jako odhlédnutí od celku / celistvosti žákovy osobnosti a absolutizaci nějaké části či komponenty tohoto celku. A to tak, že nad tímto celkem už nereflektujeme, nehodláme se po něm a dalších jeho komponentách dále ptát.“ (Helus, 2009, s. 3)

Helus (2009) uvádí: „Téma uplatňování personalizačního zřetele ve výuce je dnes naléhavým úkolem pedagogicko psychologického výzkumu, inovací školní vzdělávací praxe i nového pohledu na přípravu a celoživotní vzdělávání učitelů.“ (s. 11)

Při pohledu do současné společnosti se však objevují překážky v uplatňování tohoto přístupu, jejichž překonávání není jednoduché. Citelná vazba na určitý způsob pojmání světa a jeho hodnot nastoluje otázky týkající se možného dosažení průřezové společenské shody na určitých cílech výchovně vzdělávacích záměrů.

Naléhavou potřebu odstranění redukcionismu způsobeného chybnými výchovnými modely v dnešním světě vyslovil Robinson (2006): „Náš vzdělávací systém je založen na myšlence akademických schopností. A je k tomu i důvod. Celý systém byl vytvořen v 19. století. V době, kdy nikde na světě neexistovaly systémy veřejného vzdělávání. Všechny vznikly v důsledku potřeb industrializmu. Takže tato hierarchie stojí na dvou myšlenkách. První je ta, že předměty nejužitečnější pro práci jsou na vrcholu. Sami jste asi byli jako děti ve škole v dobrém úmyslu odrazováni od věcí,

která jste měli rádi, kvůli tomu, že by vás nikdy neuživily, kdybyste se jim věnovali. Nech hudbu být, stejně nebudeš hudebník. Nezapývej se uměním, nebudeš přece umělec. Dobře míněné rady, dnes však naprosto chybné. Celý svět se zmítá v revoluci. Druhá je ta, že akademické schopnosti se ve skutečnosti staly pilířem našeho pohledu na inteligenci, protože univerzity navrhly tento systém k obrazu svému. Když se nad tím zamyslíte, celý ten systém veřejného vzdělávání je jakýmsi rozvleklým procesem přijímacího řízení na univerzitu. A následkem toho je, že mnoho velmi talentovaných, bystrých, tvůrčích lidí si o sobě myslí, že nejsou ani jedno, protože to, v čem byli ve škole dobří, nebylo docenováno, nebo to bylo přímo stigmatizováno. A já myslím, že už si nemůžeme dovolit pokračovat dál touto cestou.“ (upraveno z odposlechu)

2.1 Hodnotové preference a redukcionismus

Nejednou jsem se setkal s rodiči, pro které je klíčem při výběru vhodného vzdělávání jejich dítěte především vidina budoucího uplatnění na pracovním trhu spojená s předpokládaným finančním ohodnocením. Osobnost dítěte daná jeho vlastními pocity a potřebami, je pak odsouvána do pozadí jako podružná a nepodstatná. Je složité určit, do jaké míry je právě tento typ uvažování v naší společnosti rozšířen, domnívám se však, že není výjimečný.

Situaci ilustrují sociologické výzkumy, které se vztahují k postavení hodnot v naší společnosti. Přínosný materiál představují například dlouhodobé výzkumy hodnotových struktur CVVM. Jak uvádí Prudký a kol. (2008), autoři těchto výzkumů dospěli k názoru, že v období 1990 -2004 na prvním místě stály hodnoty vztahující se k práci. Klíčové postavení pak kromě zajímavosti a důležitosti práce představovalo i vnímání práce jako zdroje k získávání finančních prostředků. Až na druhém místě byly hédonistické hodnoty, mezi něž patří např.: příjemný, zajímavý a vzrušující život. V období po roce 2004 se ovšem na první místo „našeho“ hodnotového žebříčku dostávají hodnoty vymezované pojmy jako pěkný život, hezké prostředí, spokojená rodina, přátelé, možnost žít podle svého přesvědčení. Zdá se tady, že společnost se o něco méně začala klanět zlatému telátku, které bylo modlou především v éře raně postsocialistické. V této fázi jsme se přiblížili nebo jsme se stali tím typem „moderní“ společnosti, v níž sociolog Inglehart (in Sak, 2003) objevil na základě svých mezinárodních srovnávacích výzkumů onu tichou revoluci

charakterizovanou přechodem od hodnot materiálních k hodnotám postmateriálním. Sak (2003) předpokládal posilování těchto hodnot s rostoucí mírou europizace naší společnosti. Nástup ekonomické krize v konci první dekády 21. století se však podepsal i na změně chápání hodnot, a to jak u té části populace, která byla reálně zasažena krizí - ztrátou hmotných zdrojů, tak u té části, kterou postihla „pouze“ virtuální hrozba této ztráty. Tuto změnu zachycují studie provedené Jonášovou (2009a), které naznačují opětovný příklon k materiálním hodnotám, ztotožňovaným s bezpečím a jistotou. Právě tyto hodnoty v krizovém období víc než kdy jindy vystupují do popředí. Politické snahy o rozhýbání trhu a s ním spojeného konzumu jako léku na neduhy společnosti tento přístup spíše podporují, než vyvracejí.

„Když hřmí zbraně, múzy mlčí“ je prozatím asi příliš silný výraz pro vyjádření této situace. Jistá podobnost se však nabízí. Ona redukce hodnotného prožívání bytí na leckdy prosté přežívání je charakteristickou spojnicí právě dob krizových.

Určení cesty, kterou se bude ubírat institucionalizované vzdělávání v zemi, je politickým rozhodnutím, na kterém se dokáže shodnout společnost daného kulturního okruhu. Je proto důležité se ptát, zda tato společnost opravdu stojí o to, aby se lidé nestávali především anonymní součástí „civilizačního ústrojí“.

Ať již je však odpověď na tuto otázku jakákoli, není důvod neprosazovat určitý výchovný směr jen proto, že politická reprezentace nebo laická veřejnost zatím možná nevidí jeho přínos. Je již historickým posláním humanistických věd vést diskusi o smyslu našeho konání, poukazovat na společenské nedostatky a přinášet poznatky, které napomáhají v hledání cesty, po níž bychom se měli ubírat.

2.2 Výchova k tvořivosti a redukcionismus

„Pokud by deprivanti a deprivantství měli mít nějaké heslo, mohlo by znít: Všechno, jenom ne tvořivou a odpovědnou svobodu.“ (Koukolík a Drtilová, 1996, s. 53)

Výchova k tvořivosti může být vedena tak, aby se nestala výchovou redukcionalistickou. Podstata spočívá v samotném chápání pojmu tvořivost. Chápeme-li tvořivost jako výraz naplnění žákových potencialit a zájmů, jejichž rozvoje dosahujeme postupnou kultivací různých osobnostních rysů, jako výraz respektování osobnosti žáka a jeho pohledu na svět, je zde reálný předpoklad, že takovouto snahou o probuzení tvořivosti nezpůsobíme jednostranný rozvoj žákovy

osobnosti. Takto pojímaná tvořivost v sobě zahrnuje rozvoj sebevyjádření, sebepoznání, citlivost k problémům světa i k problémům druhých lidí. Je schopností odhlédnout od jednosměrných řešení a jednopohledových pravd.

Je-li však výuka k tvořivosti úzce směřována na samotný produkt, kdy žákům vnucuje určité postupy, jež byly uznány za vhodné, je nebezpečí redukcionismu silně přítomné. Shodnout se na tenké hranici, kdy se z dobře míněné snahy stává již návodový diktát, je ovšem značně složité.

Lze nalézt řadu metod, které rovněž programově usilují o rozvoj tvořivosti u žáků, svým zacílením však míří jinam. Často rozvíjejí buď především mechanické dovednosti – cosi jako zručnost manuální či případně jakousi formu „zručnosti psychické“. Jedná se především o detailně popsané úkony vedoucí k „produktovému počínu“, které ve své podstatě vlastní možnosti žáka dojít alespoň k osobnostně objevenému výstupu omezují. Celkový rozvoj osobnosti žáka zde není cílem. Jde o osvojení si určitých kroků, které vedou k požadovaným závěrům. Obě tyto „koncepce“ užívají shodné označení tvořivost. Při bližším ohledání je však zřejmé, že každý mluví jiným jazykem.

2.3 Výchova k tvořivosti a personalizační přístup - paralely

Csikszentmihalyi (1997) shrnuje poznatky o tvůrčích osobnostech: „Kdybych měl jedním slovem vyjádřit, co dělá osobnost tvořivých lidí odlišnou od ostatních – použil bych slovo komplexnost. Tím myslím, že vykazují tendence v myšlení i konání, které u většiny lidí jsou oddělené.“ (s. 57) U těchto lidí vidí Csikszentmihalyi sklon slučovat v sobě celou škálu lidských možností. Hlavsa (1981) poznamenává, že tvůrčí člověk: „Třebaže se stále vyvíjí, přeměňuje svou psychiku, směřuje k vnitřní ucelenosti. ...Za základní princip výchovy k tvořivosti považujeme aktivní pomoc individuu nebo kolektivu v jeho samostatném vývoji, sebezdokonalování, rozvoji osobnosti, zvyšování tvůrčí výkonnosti.“ (s. 51)

Působit na celkový rozvoj osobnosti je stěžejním cílem i personalizačně orientované výchovy. Je tedy možné říci, že vychováváme-li žáka v duchu personalizačního desatera, kultivujeme v něm i vlastní tvořivý potenciál a chceme-li u něj rozvinout „opravdovou“ tvořivost, nutně to musíme provádět s ohledem na všechny složky jeho osobnosti.

Žádný progresivní pedagogický přístup však tuto oblast dnes již nemůže opomíjet.

Práce s širokým spektrem sociálně – kulturních vztahů, které dotvářejí žákovu osobnost, se jeví jako nezbytný předpoklad k dosažení výuky reálně vedoucí k rozvoji tvořivosti žáků. Sama výuka by měla být pružná, obeznámená s poznatky dostupných pedagogicko-psychologických výzkumů, které dle aktuální potřeby užívá. Je vhodné počítat s tím, že ne každý žák pravděpodobně vytvoří dílo, vysoké společensky uznané kreativní hodnoty. Lze však usilovat o takový druh tvořivosti, který by byl pro žáka osobně obohacující a motivoval ho v jeho dalším objevování a radostném prožívání vlastní přítomnosti.

Učitel by měl chápat žáka v celé šíři neopakovatelnosti jeho osobnosti. Myšlenku osobnostně pojaté výuky podporuje i Vančát (2007), který v této souvislosti vyzdvihuje i přínos interakčního aspektu komunikace: „Cílem výchovy a vzdělávání v současné době by mělo být především rozvíjení jedinečnosti žáka (a také učitele), hledání cesty jejího zhodnocení jejím napojením do komunikace s ostatními.“ (s. 9)

Helus (2009) přináší výčet bodů personalizačního desatera:

- „1. Celistvost. Pohled na osobnost jako uspořádaný celek navzájem souvisejících komponent, charakteristik – nejčastěji označovaných jako vlastnosti a rysy, patří k nejčastěji uváděným zřetelům
2. Zaměřenost. Mezi vůdčí znaky dimenze osobnosti patří, že je orientována na určité cíle, usiluje o určité hodnoty, vytyčuje si plány, má záměry. Zaměřenost aktivizuje celistvost, či určité její složky - mobilizuje síly.
3. Začleněnost. Život každého člověka je neodmyslitelný od vztahů s lidmi – vztahů různého druhu, různé intenzity prožívání, různých dopadů na vývoj a stabilitu jedince.
4. Sebevztah. Vztah jedince k sobě samému tvoří specifické, ovšem nanejvýš závažné téma osobnosti.
5. Autoregulace. S charakteristikami sebevztahu (sebepojetí, sebeakceptace, sebehodnocení, seberealizace) velmi úzce souvisí, jak jedinec má „sám sebe v moci,, – ovládá se, řídí - tedy autoreguluje.
6. Muž – žena; téma genderu – maskulinita a femininita. Rozdíly mezi muži a ženami, respektive chlapci a dívkami, žáky a žákyněmi patří mezi nejožehavější témata školní edukace dnes.
7. Potenciality. Mezi přední znaky dětství a mládí patří bohatství potencialit. Orientace na jejich odhalování, na odstraňování bloků a bariér jejich aktualizace patří mezi rozhodující kompetence učitelů.

8. Přesah. Významnou dimenzí osobnosti, přicházející ke slovu v průběhu adolescence, je hledání prožitků dávajících zakusit příslušnost k něčemu co mne přesahuje, co mně dává pocit překonání malosti a omezenosti všednodenního života.
9. Jedinečnost. Obsahem je kultivace osobního svérázu, vyjadřování osobní identity.
10. Životní cesta. Zejména s nástupem adolescence se významnou dimenzí osobnosti stává vytváření projektu svého života.“ (s. 5-7, kráceno)

Vančát (2007) si je vědom problému, který pro individuální práci se žáky představuje jejich vysoký počet ve třídě. Řešení vidí v rozdělení třídy do přiměřeně velkých skupin - tak aby byla zachována smysluplnost vnitroskupinové komunikace: „Třicet žáků neuřídíme v individuální práci každého zvlášť, ale určíme čtyři pět skupin po šesti osmi lidech.“ (s. 18)

Personalizační desatero přistupuje k žákovi velmi plasticky a zdá se, že zahrnuje všechny doposud poznané klíčové vazby ovlivňující žakovu osobnost. Je však značně náročné na získávání informací a jejich následné vyhodnocení. Počet žáků, s nimiž ve třídě pedagog pracuje, rovněž nemálo ovlivňuje úspěšnost takto vedené výuky. Pro pedagoga znamená neustálý „neuspořádaný“ pohyb od žáka a zpět, neboť jeho vedení výuky nemůže ustrnout v jedné koleji a má-li být účinné, musí být osobně adresné a samo o sobě kreativní.

3 KRESLENÍ, VÝTVARNÁ VÝCHOVA A TVOŘIVOST

Dříve než ve výtvarné výchově nastalo období obecně přijímané potřeby oborově se věnovat tvořivosti, odehrála se na odborném poli řada mnohdy vyhocených diskusí o budoucí podobě výuky. Mnozí z jejich aktérů v nich svým působením položili základy pro vznik prostředí kladně nakloněnému zájmu o rozvoj tvořivosti u žáků.

Se vztahem tvořivost a kreslení (předmětu, z jehož kořenů se roku 1960 zrodila výtvarná výchova - Slavík et al., 1998) se lze setkat i ve dvacátých letech dvacátého století. Jeho obsahové nastínění dokladují články některých autorů přispívajících do časopisu *Náš Směr*.

3.1 Zájem o fenomén tvořivosti ve 20. letech dvacátého století v revue *Náš Směr* (na pozadí sporu „o ornament“)

Spor „o ornament“, který na svých stránkách otevřel *Náš Směr* v 7. čísle desátého ročníku (1923-1924), byl ve své podstatě sporem o celkové pojetí a směřování předmětu kreslení. Právě „Anketa o ornamentu“ uspořádaná redakcí *Našeho Směru*, v té době vedeného profesorem Františkem Mokřým, odstartovala naplno diskusi o celkovém smyslu i poslání vyučování kreslení na školách. Pocitovanou vážnost této debaty dokládá komentář Štěpána Ježe (1924-1925): „7. číslo X. roč. „*Našeho Směru*“, který je orgánem směru mladého, stalo se bojištěm o jeden z nejostřejších a nejspornějších problémů mezi našimi kreslíři: o ornament.“ (s. 103)

3.1.1 Dobová východiska

Dobu reprezentovanou „ornamentem“ popisuje Pátek (1923-1924): „...jak ubíjející jsou hodiny kreslení, v nichž se dětem vnucují „vzory“, šablony, ze žádné prožité situace nevyplynuté, „prvky“, tvary, sestavy, které děti bez účasti, ba snad i s odporem napodobují! Jak zakrňují děti, když jich nic vnitřního nepudí, aby se projevíly, když jsou hodiny kreslení šedé, lhostejné, nudné, mechanické, chladné, bez citových vzruchů, bez pudové náplně (touhy po projevovém uplatnění!) ...jak se dusí hned od elementární třídy individuální projev a chuť k samostatnému projevu, když se dětem předkreslují nedětským, toporným, neživotným způsobem „námety z prvouky“, aby je napodobovaly!“ (s. 109) Valenta (1926-1927) tento pohled doplňuje: „Herbartovská pedagogika se svým racionalistickým podložením plnila mozky žáků

jen představami a stvořila osnovy, které byly neměnitelné a nejdokonalejší. Učební látka byla uniformována a předem hotova.“ (s. 152)

Po ukončení I. světové války doprovázené tradičním „mlčením múz“ se ve dvacátých letech 20. století již zřetelně projevují snahy o reformu způsobu, jímž je kreslení vyučováno. Snad i vzhledem k předešlým obdobím spojeným se začleněním Česka do Rakouska-Uherska a se strastmi světové války, jsou většinou příspěvky uveřejňované v tomto období v revue *Náš Směr* naplněny radostnými vizemi příštích dnů a touhou po svobodě v širokém spektru jejích obsahů. Mokřý (1923-1924) tuto dobu opsal následovně: „...i ona čtyři léta válečná, kdy *Náš Směr* nevycházel, znamenají též pro naši školskou umělecko-výchovnou práci nikoliv přerušení a mrtvý bod, leč i pro náš obor nesou ve svých důsledcích mnohá osvobození, mnohá přeorientování. V těchto letech přestávky, kdy se zdálo, že vše spí, tiše zrál v mnohých myslích nové osvobození člověka... Doba vznítla v nové síle ideové zápasení o lepší poznání i o lepší praxi...“ (s. 237)

Reformy se pro řadu pedagogů staly zásadním bojem, pro nějž byli schopni obětovat mnohé. Spory o „správné“ směřování výuky často přerůstaly do osobní roviny. Vážnost a jistý druh „ideové nepodplatitelnosti“, s níž se snažili dosáhnout požadových změn někteří zúčastnění dokladují slova Josefa Čapka (1925-1926): „Hlavní je, když se ta práce neztratí, a doufejme, že tohle snad se nám nestane. Co se neuzná teď, uzná se, doufám, za deset, anebo třicet let, ba ledacos si dobojujeme a vybojujeme, až budeme mrtvi, protože to pak už je rovný boj: duchové bojují s holýma rukama, to už za našimi protivníky nebudou státi žádní páni, kamarádi a přátelé, žádné ziskné nebo malicherné, ctižádostivé osobní zájmy atd. Vždyť špatná myšlenka a práce může ohrožovati tu dobrou jen potud, pokud jí něco hmotně pomáhá; jiné opory špatná myšlenka nemá, ale je to opora jen dočasná a v tom je její chyby a nutný pád.“ (s. 74)

Tím, že si i dnes připomínáme myšlenky dopisovatelů revue *Náš Směr*, potvrzujeme skutečnost, že se Čapek ve svém názoru nemýlil. Hlavním důvodem však není ani sentiment či pocíťovaný dluh vůči tomu, co autoři této generace vydobyli, ale skutečná živost jejich názorů, které jsou i v dnešní době podnětné.

3.1.2 Osobnost Ladislava Pulkrábka

Příkladem v té době originálního přístupu k problému „ornament“ jsou postřehy Ladislava Pulkrábka, které ukazují na mimořádné kvality tohoto moravského pedagoga působícího v Královém Poli (dnešní městské části Brna). V jeho řadcích je patrný přesah v chápání otázek spjatých s ornamentem, když se neomezuje na pouhé ano-ne v otázce jeho výuky, ale hledá odpovědi v širším kontextu vztahu k tvořivosti, kterou vnímá jako vyšší výchovný cíl: „Ta bída a tápání v kreslení ornamentálním bude trvat tak dlouho, dokud nenahradíme aspoň dnešní kreslení s ručními pracemi jedním předmětem - tvořivou prací dětskou. A to je také jen minimum. Snažíme se o volnou školu s tvořivým, ale zodpovědným učitelem. Volná škola nebude mít času na papírové ornamenty. V dnešní škole můžeme dospět k řešení otázky ornamentu jen a jen studiem psychologie dětské tvorby a studiem možností výchovy po této stránce. ...Pro mne jest dětským tvořením v kreslení ornamentálním jen ornament z fantazie, dětsky naivní. Ten jediný považuji za možný. Leč opakují: musí jej s dětmi dělat učitel rozumějící dětské duši, psychologicky vzdělaný. ...Uvolňovat dětské tvořivé síly, uschopnit dítě, aby se spoléhalo na vlastní síly, to je více. Musíme věřit ovšem, že to, co od dítěte pěkného chceme, že v dítěti je, musíme věřit v Rousseauova dobrého člověka. Nemůžeme přece vytahovat kořínků dětské duše - nemůžeme jen a jen učit. Tvořit, třeba dětsky tvořit, to je více.“ (Pulkrábek, 1923-1924, s. 79)

Pulkrábek patřil mezi průkopníky zájmu o tvořivost dítěte ve vztahu k výtvarným aktivitám, jeho několikrát zmiňovaný zájem o problematiku psychologie, navíc dokládá, že tvořivost nevnímal jen jako vlastnost spjatou s mechanicky získanými dovednostmi rukodělné práce a hotovým produktem prokazujícím jistý stupeň řemeslné dovednosti (jako tomu bylo především u mnohých zastánců výuky ornamentu), ale že pocítoval širší rozměry pojmu. Snažil se proto i o vyvolání diskuse k tématu tvořivosti: „Přimlouval bych se proto, aby jedno číslo „Našeho Směru“ přineslo ukázky dětského ornamentu z fantazie a aby vypsalo diskusi o dětském tvoření.“ (Pulkrábek, 1923-1924, s. 79) Reakce redaktora (pod čarou Pulkrábkovy článku) na tuto výzvu ukazuje výstižně, že Pulkrábek tímto svým psychologicky pojatým zájmem o dětské tvoření lehce předběhl dobu: „Výzvu na všechny kolegy jsme již jednou otiskli – došlo však jen málo nových věcí pozoruhodných, a vesměs jen ukázky bez slovního doprovodu.“

Přes odmítnutí redakce vyhlásit debatu o „dětském tvoření“ se příspěvky, týkající se určitým způsobem tohoto tématu, v X. ročníku Našeho Směru objevovat nepřestaly. U autorů se však nevyskytla snaha o detailní rozbor používané terminologie (pojmy tvoření, dětské tvoření zůstávaly bez většího zájmu o přesné vymezení). Podrobněji se však o vlivu vhodnosti motivace na tvorbu žáka při výuce kreslení zmínil Pátek (1923-1924): „Známkou (kriteriem) důležitosti jest stupeň dětského zájmu. Čím živější zájem, čím více je dítě připoutáno, zabráno, ilusivně ponořeno, vžito, tím je situace důležitější. Je-li situace nelibá, pak se energie vybíjí odporem, a to tedy není tvorná nálada. Tvoření žádá situaci co nejlibějších, nejradostnějších - a to pak jsou výsledky (výtvarné projevy) nejlepší.“ (s. 108)

Hlubší pohled na tvořivost u dětí (opět na pozadí výuky ornamentu) se objevuje o dva roky později ve XII. ročníku Našeho Směru (od XII. ročníku řídí revue Náš Směr profesor Zdeněk Louda). Nabízí ji již zmíněný Pulkrábek (1925-1926): „Tvořivá schopnost dítěte je dána, jen jí probudit..., ...Tvoření předpokládá velký zájem; ...Výtvarné usilování předpokládá hluboký cit..., ...Dítě neumí analyzovat (rozebírat), ale lehčeji syntetizuje (přidává a skládá). ...I v kreslení je přední výchovy (uvolňovat tvořivé schopnosti), teprve pak výuka (naučit něčemu podle osnovy)...“ (s. 77)

3.1.3 V. Bláha „O tvořivosti žáků“

Ve XII. Ročníku Našeho Směru vychází článek V. Bláhy „O tvořivosti žáků“. Jeho text je především obecným „státnicky“ laděným zamyšlením nad vyučovacími cíli školy, ale podrobnější vhled do pojmu tvořivost nepřináší:

„V dnešní době výchovy nového člověka a výchovy k demokratismu jest nutno, aby vánek svobody, který zavanul i do síní školních, přeměnil naše učebny v radostné dílny, kde poroste tvořivost žáků. ...V čínorodé škole má kreslení veliký význam pedagogický, neboť zvláště individuální práce kreslířská jest výrazem duše, ba mnohdy i tělesných stavů dítěte. Velice důležitým úkolem budoucnosti je také přetvoření školy střední, zvláště nižší, ve školu čínorodou, tvůrčí, aby co nejvíce uplatnila se individualita žáka a jejich vlastní já, při čemž hlavní podíl připadne zase kreslení a ručním pracím. ...Na učiteli jest, aby volil vhodné prostředky a způsoby práce, aby promyšleně postupoval, aby schopnosti žáků a jejich osobnost co nejvíce se při vyučování uplatnila. Vychovávati člověka samostatného a přesného v práci,

vypěstovati praktickou energii pro život, vzbuditi lásku pro krásu i dobro, naučit vidět i cítit, vypěstovat tvůrčí schopnosti jest výchovným cílem našich škol.“ (Bláha, 1925-1926, s. 100)

3.1.4 Tvořivá vlna a nástup společenských problémů

Obdobná vize, kterou přináší v Našem Směru V. Bláha (1925-1926), oslovuje v tomto období stále více učitelů (Rosa, 1925-1926). Vyústěním se v roce 1925 stává i I. ročník časopisu „Tvořivá Škola“ (dříve „Zábavná Dílna“) s podtitulem „Měsíčník věnovaný výchovným pracím“. Od XIII. Ročníku se mění podtitul Našeho Směru na „Měsíčník pro výchovu kreslením a tvořivou práci“. Zde otištěný referát polského autora Felixe Roliňského „Vývíjení tvořivosti a představivosti“ již poukazuje na řadu hlubších souvislostí spojených s výchovou k tvořivosti a předznamenává novou linii vztahu k tomuto jevu, ve které se tvořivost dostane do popředí výchovných snah. Článek přináší učitelům řadu cenných impulsů, jejichž zužitkování v praxi by nepochybně znamenalo posun v dosavadním způsobu vyučování oboru kreslení: „Touha po reformování života lidstva vystoupila teď s takovou silou, že je těžko opřít se tomu v kterémkoliv oboru práce. Jsme svědky neobyčejných převratů, změn a tužeb. ...Jedním z mnoha vážných úkolů mimo základní zásady ve vyučování kreslení je vyvíjení tvořivosti. Tato otázka je jedním z nejtěžších vyučovacích problémů; přes velkou volnost, ponechanou dětem, systém užívaný při tvůrčí práci musí být pojat v přesně vymezený rámec, a nesmí při tom spoutávat nebo ubíjeti vrozených schopností, ale probouzeti v individuálním duchu. ... nevyhnutelnou je hlubší znalost psychy dítěte, jeho sklonů, zálib, schopností. K dosažení toho může se přičiniti samostatná, ničím nespoutaná práce dítěte. Dítě vyjadřující za takových okolností svoje myšlenky písmem, kresbou nebo modelováním projeví k čemu má schopnosti, co musí být v dalším vyučování vytyčující a zavazující linií. Taková cvičení budou znamenitou pomůckou k poznání třídy jak v psychickém, tak i v tvůrčím ohledu. Probouzení fantazie má se prováděti na všech stupních i letech vyučování kreslení. Žák nemůže být jen otrockým napodobitelem jakéhosi modelu, ale musí chápati, že znalost řádného kreslení nevyčerpává úkolu i cíle kreslení, ale že pozorováním nejrůznějších momentů v přírodě a jejich zplastičťováním obohacuje jejich tvůrčí škálu. ...Děti musí být čímsi vzníceny, musí být probuzen jejich zájem, aby mohly pod tím dojmem s větším zájmem vydatně pracovati. Pedagog-psycholog

při pohledu na rozradované tváře svých žáků nebo na vážnější náladu v třídě mění často připravené téma. Dbá tedy náladu žáků.“ (Roliňski, 1926-1927, s. 179-181)

Činorodě-novátorská atmosféra dvacátých let se však mění s koncem dekády přicházející světovou hospodářskou krizí. Následná 2. světová válka rovněž není ideálním časem reformátorských snah. Ačkoliv k nám ve 30. letech pronikají některé nové poznatky týkající se tvořivosti - např. V. Lowenfelda (Slavík et al., 1998). Skutečně široký oborový zájem o tvořivost přichází až za více než třicet let.

3.2 Počátky zájmu výtvarné výchovy o fenomén tvořivosti

Je tomu více než půl století od X. konference výtvarných pedagogů FEA v Basileji, na níž Victor Lowenfeld, vyzdvihl vlastnost jejíž rozvoj z pohledu výtvarných pedagogů považoval za stěžejní - tvořivost. Tento historický mezník významnou měrou ovlivnil i vývoj naší výtvarné výchovy.

Některá témata se v průběhu času vrací do popředí zájmu v různých oblastech společnosti. Tvořivost je jedním z nich. Zatímco ve výtvarné výchově se dnes již netěší tento fenomén takové pozornosti jako v 60. až 80. letech minulého století, jsou jiné obory, ve kterých se téma tvořivosti dostává do popředí.

Potřeba, touha nebo prostě jen chuť pochopit a dokázat ovlivnit tvořivost člověka výchovným působením žije a žít pravděpodobně bude dál. Poté co se jeden obor či oblast na čas „unaví“, štafetu přebírá další. Postupně se tak snad vyskládá mozaika, která nám umožní tento fenomén lépe poznat a možná jednou i uchopit.

Bez ohledu na značné množství nezodpovězených otázek spojených se snahou o výchovu člověka k tvořivému konání, má za sebou výtvarná výchova dlouhý kus cesty a značné množství nashromážděných poznatků, jež se k tvořivosti vztahují. Připomenout si některé z nich může být cenným zdrojem inspirace i dnes a rovněž upozorněním na tu část cesty, která ještě zbývá.

3.2.1 X. kongres federace výtvarných pedagogů FEA

V roce 1958 se uskutečnil ve Švýcarské Basileji 10. kongres federace výtvarných pedagogů FEA, jehož se zúčastnili dva čeští zástupci – František Holešovský a Jaromír Uždil.

Uždil později na stránkách časopisů *Estetická výchova* (1959, .č.1) a *Pedagogika* (1960, č.4) uveřejnil články, které seznamovaly čtenáře s děním na 10. kongresu FEA. Z hlediska zájmu o tvořivost hrál stěžejní roli referát, který na kongresu přednesl V. Lowenfeld (1903 – 1960), profesor univerzity v Pensylvánii (USA). V Kongresové zprávě FEA (*Pedagogika*, 1960) J. Uždil přinesl základní Lowenfeldovy myšlenky:

„V našem vychovatelství je všechno zaměřeno k hromadění vědění a dovedností, zatímco víme, že inteligence a dovednost bez tvůrčí svobody nemohou přinést užitek ani jedinci, ani společnosti.“ (in Uždil, 1960, s. 505)

Lowenfeld viděl vývoj lidských tvůrčích sil jako zásadní nejen pro zachování civilizace, ale i samotného lidského rodu. Uždil v kongresové zprávě klade zásadní otázku: „...co jsou to ony tvůrčí síly“ Při hledání odpovědi shrnuje poznatky z výzkumů univerzit v Pensylvánii a Kalifornii, prezentované na konferenci Lowenfeldem. Pensylvánská univerzita se věnovala problému tvořivosti v oblasti umělecké tvorby. Kalifornská univerzita zkoumala tento jev na poli činnosti vědecké. Podle souhlasných závěrů těchto univerzit je možné stanovit znaky, které odlišují tvořivou práci od netvořivé:

„Jsou to: senzitivita (jejíž úpadek jde ruku v ruce s faktem, že „na práci se ještě hledí jako na nutné zlo“, že člověk se s ní tudíž neztotožňuje, nenachází v ní skutečné naplnění a že ztratil citlivost k vlastnímu zážitku), schopnost setrvat ve stavu soustředěné pozornosti (důsledkem takového soustředění je schopnost vyvolávat co největší množství sdružených představ, obměňovat pracovní techniku atd.) pohyblivost (schopnost rychle se přizpůsobit novým situacím), originalita (široký pojem původnosti není už blíže určen).“ (Uždil, 1960, s. 505)

Schopnost přetvářet a přeskupovat je pak charakteristická pro umění a výtvarnou tvorbu. Právě podporu a rozvoj těchto schopností u žáků má Lowenfeld z hlediska pedagoga za nejdůležitější. Další nepostradatelnou schopností pro výtvarníka a tvořivou práci je schopnost analyzovat. Lowenfeld uvádí: „V každé analýze počítáme

od celku, abychom se pak dostali k detailům. Bez schopnosti rozeznat podrobnosti a uvést je v souvislosti, není tvořivá práce.“ (in Uždil, 1960, s. 505)

Podstatnými schopnostmi dle Lowenfelda jsou schopnost syntézy více prvků v jeden celek a schopnost vnitřně organizovat. Schopnost vnitřně organizovat považuje Lowenfeld za výrazně estetickou, která prvky obsažené v celku organizuje v harmonickém souladu. V závěru přednášky na X. kongresu FEA se Lowenfeld zmínil o tvořivosti a její oborové přenositelnosti: „Podle našich zjištění se přenáší tvořivost (postavená ve výtvarné výchově) i do jiných disciplín našeho vzdělání.“ (in Uždil, 1960, s. 505)

3.2.2 II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy

Výrazným mezníkem v historii zájmu výtvarné výchovy o tvořivost se stala II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy (dále jen II.CKU VV), která se konala v Praze roku 1964. Téma konference „Výtvarná výchova a tvořivost“ dokládá, že problematika tvořivosti se v tuto dobu stala oborově nosnou. II. CKU VV lze tedy označit za skutečný počátek širokého zájmu výtvarné výchovy o tvořivost. Konference se zúčastnilo 300 domácích a 112 zahraničních účastníků. Působení konference na odbornou veřejnost bylo umocněno tím, že v roce 1965 vyšel v SPN sborník II. CKU VV „Výtvarná výchova a tvořivost“, v nákladu 6500 kusů, obsahující její stěžejní referáty. Pro snahu nastinit dobu „počátků zájmu VV o tvořivost“ je právě tato kniha jedinečným zdrojem informací, neboť na této konferenci se výtvarná výchova programově pokusila ukázat cestu, která by byla v souladu s požadavkem rozvoje tvořivosti dětí i pedagogů.

Autor úvodu k tomuto sborníku Zhoř (1965) připomíná, že východiskem pracovního jednání kongresu: „se stal rozsáhlý projev doc. Dr. Jaromíra Uždila, který se pokusil odkrýt nejhlubší vrstvy výtvarně výchovné problematiky a zkoumat především otázku tvořivosti jako vůdčího principu lidského jednání ve výchově i mimo ni.“ (s. 8)

Téma referátu pedagoga VŠUP a AVU doc. Jaromíra Uždila, na II. CKU VV znělo: „Tvořivost ve výtvarné výchově“. Tento referát poskytuje řadu důležitých postřehů ke stavu, v němž se nalézala výtvarná výchova té doby. Požadavek na uplatnění principů tvořivosti ve výtvarné výchově přicházel k oboru, který se nalézal v určitém stadiu svého vývoje. Připravenost oboru přijmout a pochopit nová směřování nepochybně

ovlivnila uskutečnění vlastních pedagogických plánů nastíněných na konferenci mimo jiné i J. Uždilem.

Z tohoto pohledu považuji za důležité připomenout nejen pasáže sborníku, zabírající se samotným teoretickým pojetím tvořivosti, ale i ty, které ukazují situaci, v níž se výtvarná výchova, v 60. letech 20. stol. viděna očima J. Uždila a dalších účastníků konference, nacházela. Leckdy jsou to právě názory dnes již opomíjených řečníků, které mají výpovědní sílu zbavit historické hodnocení přílišné jednostranosti a tím plasticky dokreslit dobovou situaci.

3.2.2.1 Hlavní referát J. Uždila na II. CKU VV

V úvodu první části svého vystoupení Uždil (1965) krátce zhodnotil vývoj ve výtvarné výchově a konstatoval, že: „...po kritické první polovině padesátých let, kde se výtvarná výchova dostala do nezáviděníhodné pozice školního outsidera ... nastalo v nejbližších letech podstatné zlepšení.“ (s. 13)

Za příčinu tohoto zlepšení pak považuje veřejnou a odbornou diskusi. Zdůrazňuje však polemického ducha argumentace, v níž se „jednomu utilitarismu (poznatkově intelektuálskému) čelilo jiným utilitarismem (technickovýrobnímu zájmu)“ (s. 13). Důsledkem tohoto přístupu bylo kladení důrazu na výtvarnou řeč jako na řeč technika a návrháře a opomíjení skutečnosti, že kresba představuje i druh sebevyjádření, jehož vyústění nespadá pouze do praktických oblastí života. Zanesení osnov výtvarné výchovy požadavky na různé typy „vědění“ a „dovedností“ zapříčinilo, že se z výtvarné výchovy stal pro dítě další obtížný předmět školní výuky.

Uždil uvádí: „Dnes se čím dále tím zřetelněji vidí, že mnohé pracně získané „dovednosti“, o jejichž skutečném poslání a praktickém vyústění se nikdy moc nepřemýšlelo, jsou dětské invenci spíše zátěží než oporou. V umění probíhá proces zvnitřnění výchozích zážitků a maximálního zosobnění výrazu – ve výtvarné výchově se hledají cesty, které by bezprostředněji navázaly na přirozené potřeby sebevyjádření.“ (s. 14)

Ve svém referátu Uždil nastínil i pojetí vztahu mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Otázky výchovy a vzdělávání chápe jako: „imperativ vzájemné součinnosti

vzdělávacích a výchovných činitelů, jejichž vlivem se vytváří osobnost mladého člověka...“ (s. 15) Rovněž vyjadřuje touhu, aby se povědomí o výchovných cílech a možnostech výtvarné výchovy rozšířilo i mimo odbornou veřejnost, k učitelům ostatních oborů a mezi zainteresovanou veřejnost. V závěru první části svého vystoupení se Uždil krátce vyslovuje k poslání výtvarné výchovy. Kriticky se staví k názoru, že smyslem výtvarné výchovy je jen vyvažovat přílišný intelektualismu a „technizaci myšlení“.

V úvodu druhé části referátu Uždil klade otázku, jak mohou výtvarná výchova a estetická výchova vůbec prospět v boji o nového člověka. Za velký úkol estetické výchovy, která „má vést k očistění primárních duševních funkcí (vnímání, představování), k intuitivnímu sebepoznávání založenému na jakémsi niterném souhlasu bytí a jednání, na nevědomém způsobu integrace...,“ pokládá schopnost „nalézt přímá spojení mezi skrytým (právě přemírou formálních poznatků a neosobním způsobem života zahuštěným) řádem, jemuž je naše osobnost jako součást přírody podrobena, a naším vnitřním i vnějším projevem.“ (s. 17)

Zároveň si je však vědom problematičnosti přijetí tohoto typu argumentace ze strany umění nepřívětivého tábora vědy pro její jistou dávku neuchopitelnosti z pohledu přírodních věd.

Domnívá, se že pro vědecký tábor je lépe srozumitelná novější argumentace založená na poznatcích V. Lowenfelda. V referátu se dále věnuje hlavním myšlenkám přednášky, jíž měl Lowenfeld na X. kongresu FEA 1958 v Basileji. Uvádí: „...výchozím bodem bylo přesvědčení, že je to hrubý omyl, jestliže tzv. tvořivost je považována výhradně za přívlastek umělcovy práce a práce dětí v hodinách esteticko výchovných předmětů. Nebýt těchto předmětů, nepoznala by většina mládeže tvůrčí zážitek, ale to jen proto, že od scholastických časů nebyla vytvořena (nebo alespoň obecně přijata) výchovatelská metodika, která by princip tvořivosti vnesla i jinam, např. do výuky v tzv. exaktních vědách.“ (s. 17)

Na rozdíl od výše zmíněné kongresové zprávy z X. FEA Uždil již jmenovitě uvádí osobní přínos dalšího amerického vědce J. P. Guilforda věnujícímu se podle Uždilových informací výzkumu tvořivosti v oblasti vědecké práce, který podobně jako Lowenfeld chce nalézt vlastnosti, které by byly měřitelné, a které by dokázaly stanovit typologii člověka z hlediska jeho tvořivých schopností.

Zajímavé je srovnání Uždilovy zprávy z X. FEA s tímto referátem. V prezentaci vlastních Lowenfeldových zjištění dochází k drobným, ne však nevýznamným odlišnostem. Zatímco v kongresové zprávě FEA Uždil (1960) uváděl senzitivitu, schopnost setrvat ve stavu soustředěné pozornosti, pohyblivost, originalitu, schopnost přetvářet a přeskupovat, schopnost analyzovat, schopnost syntézy více prvků, schopnost vnitřně organizovat, jako znaky, které rozlišují tvořivou práci od netvořivé. Ve svém úvodním referátu na II. CKU již Uždil (1965) tyto znaky nepřisuzuje práci, ale osobě: „Lowenfeld chce ... nalézt „měřitelné vlastnosti“, které rozlišují tvořivé a netvořivé lidské typy.“ (s. 17)

V samotném výčtu „schopností“ pak dochází k několika úpravám, z nichž některé jsou spíše stylistické povahy, řada z nich však má zásadnější význam. Schopnost setrvat ve stavu koncentrované pozornosti tak nově interpretuje jako schopnost setrvat ve stavu koncentrované vnímavosti. Přidržíme – li se výkladu pozornosti, tak jak ji předkládá např. Slovník spisovné češtiny (1978) je pozornost – „plná soustředěnost na něco“ (s. 378). Zatímco vnímavost - „relativně vysoká citlivost na příjem a zpracování nových informací“ (Encyklopedie Cojeco, 2011), je tato změna významově poměrně důležitá. Nahrazení pojmu originalita pojmem původnost nemění významovou podstatu jevu. K samotné původnosti, která je považována za předpoklad tvořivé práce Uždil uvádí zjištění, že žáci, kteří mají odlišné reakce od svých spolužáků, jsou u učitelů méně oblíbeni a jsou z kolektivu vylučováni jako nežádoucí. Samotné přizpůsobení se druhým, by tedy nemělo být vynucováno způsobem, který by likvidoval jedinečnost dětské osobnosti.

Schopnost analyzovat je (vůči kongr. zprávě z X. FEA) pozměněna na schopnost cílevědomé analýzy – tedy takové analýzy, která vede k „jádro věci“. Změn doznala i schopnost vytvářet syntézu (vůči schopnosti syntézy více prvků) a smysluplná organizace (vůči schopnosti vnitřně organizovat). Uždil k tomuto nastínění podotýká, že Lowenfeldovi názory předkládá ve zjednodušené podobě doplněné o vlastní poznatky.

Fakt, že Uždil (1965) prezentoval hlavní principy Lowenfeldovy teorie, měl zásadní význam i z pohledu soudobé informační dostupnosti. Dostat se k původním spisům „západních“ autorů bylo v té době poměrně obtížné, informace „z druhé ruky“ tak pro řadu účastníků kongresu představovaly jediný možný zdroj zpráv o závěrech vědeckých výzkumů prováděných mimo území států tzv. socialistického bloku.

Uždil (1965) v přednášce zdůraznil Lowenfeldovo přesvědčení, že existuje přenos dovedností a schopností ze sféry umění do sféry vědy a to především v prostředí výchovy a v mladém věku. Na závěr části věnované americkému vědci připomíná: „Lowenfeldova kritéria tvořivosti jsou tak zajímavým a pro náš obor přínosným „objevem“, že jsme považovali za nutné se zdržet u jejich výkladu. To však neznamená, že bychom se museli ve svém hledání tradic v tvořivé výchovné práci s dětmi opírat jen o cizí názory.“ (s. 19)

V této souvislosti vzpomíná na válkou přerušovaný vývoj českých vychovatelských tradic reprezentovaných jmény O. Hostinského a F. Čády.

Z dalších řádků Uždilova referátu vyznívá snaha o nalezení takových metod, které by umožnily aplikaci poznatků týkajících se tvořivosti a výtvarné výchovy i na ostatní vyučovací předměty. Rovněž připomíná další faktory výuky, jejichž vliv na tvořivost není doposud objasněn: „Chtěli bychom si ovšem také ověřit, do jaké míry je princip tvořivosti v souladu s požadavkem výchovnosti a hromadnosti vyučování, závaznosti poznatků a dovedností, zkrátka s tím, co souvisí s obecným nespecializovaným vzděláváním.“ (s. 20)

Psychologii Uždil vidí jako důležitého pomocníka při hledání odpovědí na otázky, jimž se věnuje i výtvarná výchova. Po výčtu oblastí výzkumů již proběhlých vymezuje i jevy, kterým by měla být v budoucnu věnována pozornost. Jak uvádí: „... Tak by – podle našeho názoru - měla být zvlášť studována otázka představ a představivosti ve vztahu k látce a metodice výtvarné výchovy, ale také sám proces výtvarné činnosti a jejích složek, funkce racionality, funkce emocionálního faktoru, typologické znaky žákova subjektu ve vztahu k jeho kreslířské a malířské činnosti atd...“ (s. 21)

Uvědomuje si, že pro promítnutí požadavku tvořivosti do vlastní metodiky výtvarné výchovy bude role psychologie velmi důležitá. Samotný smysl metodiky pak dokládá její schopností „vidět vlastní žákovy možnosti a učitelovy cíle odstíněně, diferencovaně a v nejrůznějších souvislostech.“ (s. 21)

Ve třetí části příspěvku se Uždil zamýšlí nad vývojem, kterým by se měla ubírat metodika vyhovující požadavkům tvořivosti. Upozorňuje, že s požadavkem tvořivosti ve výtvarné práci dětí souvisí i to, zda téma a pracovní postup dokáže dítě zaujmout.

Připomíná, že téma by mělo mít souvislost se světem dítěte a nemělo by být prosazeno jen silou učitelovy autority.

„Myslím, že bychom se měli naučit dívat se na svět důsledněji spolu s dítětem, nalézat spolu s ním to, co je vhodné pro ztvárnění, věnovat větší zájem tomu, aby bylo „téma“ uvedeno do přirozenějších vztahů osobních, časových a místních.

Požadavek skutečného zájmu dětí neměl by být vždy vyslovován jen spolu s metodickými zřeteli v kreslení a malování z představy, v tzv. Tematickém kreslení – v jádře platí pro všechny další pracovní okruhy. Lepší znalost dětské psychiky, psychologických a fyziologických základů výtvarného projevu dovolí i v kresbě podle skutečnosti hledat takový postup, jenž je adekvátnější dítěti, než jsou postupy dosavadní, z valné části dedukované z umělecké praxe dospělých.“ (s. 24)

V páté části se Uždil dotýká problematiky představivosti a možných způsobů jejího posílení – neobkreslovat skutečnost, vysvětlovat ji mimo jiné rozbořením jejích funkcí, odvoláním se k celistvé zkušenosti a vzpomínce, kombinováním vizuálního nazírání s racionálním přístupem k tvaru. Varuje před přílišným využíváním principu názornosti, kdy smyslové vnímání modelu je posilováno až do krajnosti.

Schopnost zaznamenat vjemy skutečnosti zprostředkované zrakem však považuje pro vyučování za přínosnou, neboť bez rozvoje takového druhu vizuality by nebylo možné dojít k výtvarně přesvědčivému zachycení představ. Zdůrazňuje ale přiměřenost tohoto přístupu, jehož narušení pociťuje v případě, že žáci již nedokáží zobrazovat z představy. Příčinou této skutečnosti jsou dle Uždila opticko-motorické stereotypy, které se „ustálily už do schématu prostého odezírání a jeho záznamů.“ (s. 26) Respektování výtvarné typiky dětí, spočívající ve skutečné znalosti individuálních projevů žáků, chápe Uždil jako požadavek, který je vlastní potřebám dětské tvořivosti. Konstatuje však, že dle jeho informací, se dětská typologie studuje jen okrajově, ačkoliv především „otázky poměru vjemu a představy, ale i reprodukční a konstrukčně tvořivé složky jsou značně závislé na individuálnostech dětské psychiky a ani nemohou být bez ní náležitě řešeny.“ (s. 26) Učitel by si dle Uždila měl být vědom, jaký dopad na žáka bude mít každý nový zadaný úkol a jaký benefit tudíž přinese v rovině všeobecně závazných dovedností a „co může nebo musí být cvičeno zvlášť, izolovaně, a co naopak může být získáno inkusive, v tvořivé, invenční práci.

Spolu s tím je potřeba uvážit, která látka a které na ní závislé postupy dovolují akcentovat dětskou samostatnou práci.“ (s. 27)

Nové poslání výuky, formující se s důrazem na uplatňování požadavku tvořivosti ve výuce, zřetelně dokresluje úryvek v závěru šesté části referátu:

„Domníváme se, že je nutno všude – v receptivní i aktivní výtvarné výchově – chápat hledisko výchovnosti jako závazné, vidět je i před požadavkem naukovosti, poznatkovosti. Přitom nelze považovat za obecně výchovné jen to, co se za to dosud tradičně považovalo. Je třeba vidět výchovnou hodnotu také ve vědomé, ale i nevědomé integraci složek osobnosti, v tom, jak se činností a prožitkem rozvíjejí její schopnosti citové, smyslové a výrazové, a jejich souhrn formovat zevnitř, nejen zvenčí.“ (s. 27)

Uždil uvádí, že zatím neexistuje systém, který by vyhovoval všem třem základním požadavkům tj.: hledisku tvořivosti, požadavku výtvarnosti a hledisku obecné závaznosti grafických dovedností. Připomíná, že takový systém čeká na své vytvoření.

Osobnosti pedagoga výtvarné výchovy se dotýká závěrečná sedmá část Uždilova referátu. Uždil zde zmiňuje, že požadavek tvořivosti klade velké nároky na učitele. Charakterizuje základní schopnosti, jež by učiteli vychovávajícímu žáky k tvořivosti měly být vlastní (schopnost volit svůj postup svobodně, z potřeb daného úkolu a schopnost tento postup modifikovat v průběhu pracovního procesu). Učitel by si měl ověřovat možnosti postupu sám na sobě, měl by se tedy do jisté míry cítit být výtvarníkem a měl by ve svém přístupu výrazně omezit způsoby vedení výuky odvozené od předem jasně daného postupu.

„Vychovávat k tvořivosti znamená i vychovávat tvořivě: ovládnout možnosti výtvarného formování v celé jejich šíři, v rozsahu nově odkrytých materiálových a technických možností a s větším ohledem k psychologicko-fyziologickým základům výtvarného procesu samého.“ (s. 28)

Uždil v závěru svého referátu připomíná, že záměrem je, aby principy tvořivosti prostoupily celým vzdělávacím a výchovným procesem.

Poslání výchovy je formulováno v posledním odstavci Uždilova vystoupení: „Jsme přesvědčeni, že ideálem, k němuž musí v budoucnu výchova směřovat, je tvořivý lidský typ, připravený formovat podmínky své existence v souladu s potřebami celku, ale odpovědně pečující i o sebe sama, o svůj individuální život, jenž nemá být zmrzačen žádnou jednostranností, žádným krátkozrakým praktikismem. Jestliže můžeme učinit cokoli pro zdar takto chápané výchovy, musíme to učinit s veškerou důsledností a včas.“ (s. 28)

Stručné nastínění základních bodů Uždilova referátu vcelku výmluvně ukazuje směr, kterým se proklamativně chystala vydat výtvarná výchova (nebo alespoň někteří její představitelé) šedesátých let 20. století. J. Uždil byl vůdčí osobností tohoto „hnutí“. Ač ve svém referátu často užíval množného čísla, není zdaleka jasné do jaké míry byly jím vytyčené ideje odborné veřejnosti známé a do jaké míry došlo u samotných učitelů výtvarné výchovy k jejich zvnitřnění vedoucímu ke snaze po praktickém uplatnění.

3.2.2.2 Z diskuse II. CKU VV

Z diskuse II. CKU VV bylo ve vztahu k tvořivosti podnětné vystoupení Emila Hrdličky z Pedagogického institutu. Ve vystoupení prezentoval své názory na dosažení tvořivého charakteru výtvarné výchovy. Hrdlička se domnívá, že klíčem k dosažení tvořivého charakteru výtvarné výchovy je uplatňování výtvarnosti. Nabízí způsob, jehož prostřednictvím dosáhneme rozvoje výtvarného smyslu žáků a jeho uplatnění ve vlastních žákovských pracích. Klíčem je: „že se žáci naučí, jak grafickými, kreslířskými, malířskými a sochařskými prostředky proniknout k podstatným, avšak osobitě cítěným rysům věcí a vztahů skutečnosti, že budou pozorovat za účasti celé své dětské osobnosti, že se naučí nehledat vyjadřovací schémata a nějaké předem dané konvence zobrazování.“ (in Píša, 1965, s. 32)

Hrdlička vyjadřuje stanovisko, že k dosažení tvořivého charakteru výtvarné výchovy lze užít jím zmíněné metody. Vztah pedagoga a žáka je patrný z následného pojmání role žáků. Hrdlička uvádí: „Žáci budou muset chápat, že každý způsob zobrazení má svou funkci v osvojování skutečnosti, že nejen adekvátnost a přesnost zobrazení, ale i

vlastnosti materiálu a tvárných prostředků umožňují vyjádřit různé stránky reality, která na člověka působí.“ (in Píša, 1965, s. 32)

Zde se citelně děje do popředí onen „mus“, který fakticky redukuje možnosti přístupu k problému, a tím i vlastní tvořivost ať již pedagoga či žáka. Právě takový imperativ, který žákům dopředu vytyčuje, jak mají co chápat, není např. v Uždilově referátu přítomen.

Hrdlička vidí pět činitelů na cestě k výtvarnosti žáků, k rozvíjení výtvarných představ:

1. zprostředkovat žákům poznání jednoho ze základních výtvarných vztahů: funkce věci – tvar – materiál – nástroj;
2. uplatňování požadavků ztvárňovat zobrazení, dekorativní aplikaci nebo předmět funkčně a esteticky vždy jako celek;
3. uplatňování emocionálních prvků, které jsou dialekticky spojeny s tvůrčí fantazií a skrze ni v práci realizovány;
4. vedení žáků v intencích a pod vlivem současné výtvarné kultury vytvářené soudobým uměním a soudobým estetickým názorem;
5. soustředování učiva kolem nejvýznamnějších „výtvarných principů“ (emocionální působení barvy, kontrast, tvarová nadsázka, barevný vztah, vztah linií a ploch).

Na závěr své přednášky vyjadřuje přesvědčení, že: „Takto posílená výtvarnost nepochybně prospěje tvořivému charakteru výtvarné výchovy.“ (in Píša, 1965, s. 33)

3.2.2.3 Vystoupení zahraničních účastníků ze SSSR na II. CKU VV

Sovětská pedagogika v tomto období byla v ČSSR kladena za vzor hodný následování, což se projevovalo i tím, že byl vyvíjen politický tlak na přejímání sovětských výchovných modelů. O skutečném vlivu sovětské pedagogiky na život našich škol lze pouze spekulovat. Z pohledu oficiální vládní linie však byl její význam pro směřování naší společnosti určující.

Považuji proto za důležité zmínit některé myšlenky přednesené na konferenci Michajlovem a Jusovem, nejen kvůli jejich vědecké hodnotě, ale i pro jejich širší společenský dopad.

3.2.2.4 Referát Michajlova na II. CKU VV

Téma Michajlova referátu znělo: „Výtvarná výchova dětí jako hlavní prostředek formování jejich duševního života“.

V úvodu svého vystoupení se Michajlov (1965) zamýšlí nad kvalitami člověka formovaného sovětskou estetickou výchovou. Podotýká, že: „V Sovětském svazu se přikládá mimořádný význam výchovnému působení umění na člověka. Na umění pohlížíme jako na mocný nástroj všestranného a harmonického rozvoje osobnosti. Zvláště vysoce hodnotíme působení umění na děti.“ (s. 47)

Podotýká, že výtvarné prostředky dávají většině dětem ve věku do sedmi let jedinou možnost, jak seznámit okolní svět se svými duševními náladami a zároveň tvořivě tlumočit svoji představu světa.

Zaměřuje se na vymezení cílů výtvarné výchovy vzhledem k duševním potřebám různých věkových kategorií a individuálních zvláštností dětí. Jako první specifický okruh vidí výtvarnou výchovu dětí předškolního věku a školního věku do čtrnácti let.

Úlohu pedagoga v tomto období popisuje takto: „Domníváme se, že při prvních tvůrčích krocích dětí záleží úloha pedagoga nejen v tom, aby učil, ale i v tom, aby zainteresoval, zažehl a probudil dítě k učení a k samostatné tvůrčí práci. Při vyučování nesmí vedoucí nikdy svazovat iniciativu dětí, omezovat jejich tvorbu a snahu o samostatné řešení výtvarných úkolů. To znamená, že vedení nelze zaměňovat nějakými schématy, jež nevyhnutelně vedou k tomu, že dítě ztrácí tvůrčí individualitu.“ (s. 48)

Vykresluje charakter pedagogovy osobnosti a potřebu jeho erudovaných znalostí z oboru dětské psychologie. Ve stylu vedení, při němž je pedagog citlivým znalcem dítěte, spatřuje klíč k výchovnému procesu, při němž dítě neztratí „své první čerstvé dojmy a bezprostřednost.“ (s. 48)

Zvláštní pozornost zaměřuje Michajlov na metody vedení výtvarné tvořivosti dospívajících dětí. Zde se věnuje problematice „teorie úpadku výtvarného projevu“, Michajlov vyjadřuje názor, že „úpadek výtvarného projevu“ nastává při špatném vedení tvorby, která se nedokáže vymanit z rámce šablon a schémat. „Velké jsou úspěchy žáků v těch školách, kde pedagogové chápou, jak velký význam má srozumitelnost úkolu uloženého žákům, zájmy dětí, věkové zvláštnosti a rovněž existence výtvarných materiálů a zařízených prostorů pro práci.“ (s. 49)

Vazbu úkolu na svět dítěte Michajlov líčí velmi výmluvně: „v každém úkolu, v každém předmětu musí děti vidět krásno, rozumět jeho smyslu a souvislosti se životem...“ (s. 49)

Za příčinu ztráty zájmu dětí o umění označuje „nedostatek smyslu pro tvorbu, fantazie a všeho, co charakterizuje opravdovou tvořivost dítěte.“ (s. 49)

Jak je z úryvků patrné, Michajlov, který se ve svých závěrech opírá o poznatky a záměry sovětské psychologické školy, nechápe úlohu tématu ve výuce zaměřené na rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově či roli učitele výtvarné výchovy ve sporu s tím, jak byla nastíněna např. J. Uždilem.

Tento stav měl jistě pro účastníky konference svoji váhu. Skutečnost, že zájem o fenomén tvořivosti byl kladně přijímán sovětskými vědci, kteří se ostatně výzkumům různých psychologických aspektů vztahujícím se k tvořivosti ve větší či menší míře věnovali již od dvacátých let 20. století, dávala jasný signál, že nejde proti vytyčeným výchovným cílům socialistické společnosti. Příčinu tohoto souhlasného přístupu lze pak hledat ve změnách, kterými prošly sovětská psychologie a pedagogika po XX. sjezdu KSSS. Byl to právě XX. sjezd KSSS, konaný v únoru roku 1956, který odsoudil kult osobnosti a vyzval k odstranění napáchaných škod. Na základě tohoto vývoje ÚV KSSS v červnu téhož roku přijalo usnesení „O překonání kultu osobnosti a jeho důsledků“ ve všech oblastech činnosti. Byly analyzovány příčiny vzniku kultu osobnosti a vážné problémy, které způsobil nejen „rozvoji socialistické demokracie“, ale i „růstu tvůrčí aktivity a iniciativy mas“. (Politické dějiny světa v datech: II. svazek, 1980)

V roce 1956 mohly v Moskvě po letech ideologické kritiky vyjít Vygotského „Vybrané psychologické výzkumy“ (s komentářem jeho žáků Lurii a Leont'jeva). Tento počín dal zapomenout na usnesení KSSS z roku 1936 „O pedologických úchylnkách v soustavě lidových komisařů ve vzdělání“ (které v podstatě zapříčinilo Vygotského „odstranění“ ze sovětské psychologie). Návrat Vygotského názorů „do života společnosti“ reprezentoval uvolnění situace v psychologii a pedagogice SSSR a ustoupení z pozic jediné oficiální ped-psych. teorie vycházející z Pavlovovy fyziologie vyšší nervové soustavy. (Zajcev, 2000; Vygotskij, 2004: předmluva Průcha)

3.2.2.5 Referát B. P. Jusova na II. CKU VV

B.P. Jusov ze Sovětského svazu na II.CKU VV přednesl referát „O „aktuálních obdobích“ dětské umělecké tvořivosti“. Jusov (1965) prezentoval řadu myšlenek vztahujících se k problematice úlohy výtvarné činnosti v životě dítěte. Ve svém projevu vyslovil názor, že je nutné najít místo umělecké tvořivosti v celé struktuře života dítěte a určit vzájemnou souvislost různých druhů umění, tj. vytvořit takový výchovný systém, v němž by se navzájem neutlačovaly, ale především respektovaly přirozené potřeby dětí. V této souvislosti Jusov zmínil práci akademika A.N. Leontěva, který vytvořil teorii „vedoucích typů tvořivosti dítěte“. Tato teorie se dotýká vztahu dítěte v určité věkové kategorii k jednotlivým druhům umění. Vychází z názoru, že v každém věku se zájem dítěte zaměřuje k určitému druhu umělecké tvořivosti, který je pro dané období druhem „vedoucím“. Jusov zdůrazňuje, že je pouze vedoucím, nikoliv jediným. Tento typ umělecké tvořivosti, který je pro danou věkovou kategorii příznačný, je označován jako „aktuální“. Jednotlivé věkové kategorie ve vztahu k výtvarným činnostem Jusov člení následně:

Předškolní věk – vedoucím typem tvořivosti dítěte je v tomto období hra se stále narůstajícími znaky estetické činnosti, jednotlivé druhy umění jsou zatím téměř nediferencovány a existují vedle sebe, i když již v tomto období hudba uvolňuje čelní místo výtvarným činnostem.

Druhý stupeň vývoje (8-12let) – označován jako období aktuálnosti výtvarné činnosti dětí. Pro toto období je charakteristické, že výtvarná činnost se ve srovnání s literaturou či hudbou projevuje jako vedoucí.

Jusov dále uvádí, že u dětí ve věku 13-14 let dochází k výrazným změnám v psychice, které zapříčiňují odklon od výtvarných činností nebo alespoň jejich formální a obsahovou proměnu.

Následky těchto změn Jusov popisuje takto: „Po třináctém, popřípadě čtrnáctém roce přechází štafeta vedoucí umělecké činnosti postupně od výtvarného umění k poezii, literární, dramatické a hudební tvořivosti. Jinak řečeno, dochází k vystřídání takzvaných „období aktuálnosti“ těch či oněch druhů umělecké tvořivosti“. (s. 68)

Ačkoliv Jusov připouští, že po tomto období „úpadku“ se u některých dětí objevuje nový tvůrčí rozmach, což vyvolává snahu o vytvoření takového systému výuky, který by vznik těchto „krizí“ znemožnil, nastoluje otázku, zda není přirozenější přistoupit

na to, že období věkové aktuálnosti výtvarné činnosti už pominulo, a zda by grafická umění (jejichž právo na existenci nezpochybňuje ani pro toto období), neměla předat prvenství jiným druhům umělecké tvůrčí činnosti, které v tomto období lépe odpovídají změněnému dětskému vědomí a jejichž „období aktuálnosti“ právě nastupuje (poezie, dramatické umění, hudba).

Výhodu v přístupu z pozice „aktuálních období“ spatřuje Jusov v tom, že: „...pomáhá zbavit se jednostrannosti a omylů. Aktuální období dětské výtvarné činnosti leží, podle četných objektivních údajů, ve věku mezi osmi a třinácti lety... ..právě v této fázi, dětské kresby, kdy dětská grafická expese se projevuje nejuceleněji, nejúplněji vyjadřuje svébytnost vnitřního světa dítěte a vyjadřuje jednu z fází formování jeho osobnosti, je právem výtvarné umění vedoucí uměleckou tvořivostí v daném období. Jinými slovy, za kritérium „kalkulace“ považujeme zájmy dětské osobnosti, a ne zájmy výtvarného umění samého.“ (s. 70 -71)

Jusov takto nabízí originální řešení problému, jenž bývá označován „krizí dětského výtvarného projevu“. Zajímavé je jeho pojetí i vzhledem k referátu Michajlova, který de facto vznik tohoto jevu přičítá nevhodnému působení ze strany pedagoga a její psychologické determinovanosti nevěnuje zásadní pozornost.

Ve svém hlubším vyznění tak referát Jusova demonstruje celkovou společenskou situaci, která umožnila v SSSR té doby osobitý vědecký přístup k jednotlivým výchovným otázkám. Lze se tedy domnívat, že tato relativní otevřenost mohla mít vliv i na naši pedagogickou komunitu.

3.2.2.6 Z jednání v sekcích na II. CKU VV

Některé referáty z jednání v sekcích třetího a čtvrtého dne II. CKU VV ozřejmují chápání tvořivosti jednotlivými řečníky. V sekci mateřských škol byly např. zmíněny teze obecnějšího charakteru, kdy E. Opravilová a V. Mišurcová (1965) v závěru svého referátu načrtly úkoly výuky v MŠ, když shledaly za vhodné: „...spojit úsilí o spontánní iniciativu a tvořivost dítěte s účelným řízením této činnosti, jehož smyslem není jen zdokonalování po stránce technické, ale i obsahové“. (s. 106) Frazeologie tohoto typu již do značné míry připomíná dobovou metodu „vyprázdněných“ politických hesel a naznačuje i možné nebezpečí vyčpění pojmu.

Zazněl referát D. Razákové, který se obracel velmi konkrétně ke vztahu „Dospělý člověk a dětská výtvarná činnost,“. Právě absence obecných frází a začlenění prostředí rodiny do problematiky tvořivosti je velkým kladem tohoto příspěvku, který reflektuje osobní zkušenosti autorky. Razáková (1965) uvádí přístupy, kterými dle jejího názoru dospělí negativně působí na rozvoj tvořivosti dětí:

„Rodiče často dětem předkreslují a s uspokojením pak říkají, že je něco naučily. Tlumí však přirozenou tvořivost dítěte a brání jejímu rozvoji. Smělejší děti tím zcela neodradí, ale v jejich dalších výtvarných projevech je patrný nepokoj a nejistota. U dětí nesmělejších pak svým postojem tvořivou snahu hned v začátku potlačují. ...Při rozvoji dětské tvořivosti mnoho záleží na účasti a zájmu dospělého o dětskou výtvarnou činnost i po jejím ukončení. Nezájem nebo neúčast dospělého nebo dokonce lhostejnost zmrazuje všechno to specifické, čím se vyznačuje výtvarný projev dětí předškolního věku: zmrazuje citové zaujetí, nadšení i touhu svobodného tvůrčího úsilí dítěte při zobrazování všeho, co je obklopuje, skutečného života, který žije.“ (s. 109)

Ačkoliv téma projevu J. Davida (1965) znělo „Od naivních forem zobrazování k uvědomělému výtvarnému projevu dětí“, během své přednášky vyjádřil názor na podstatu tvůrčí činnosti ve výtvarné výchově: „Duševní pochody tvůrčího typu mohou vzniknout jen v kontaktu s pozitivním společenským prostředím a mohou se zdárně rozvíjet jen pod blahodárným vlivem výchovy, která vychází z poznání charakteristických znaků duševní struktury dítěte. Zdaleka tedy nejde o nějakou mechanickou „přestavbu“ nesprávné zobrazovací činnosti (ke které by mělo ve vývoji dětské tvořivosti dojít co nejdříve, pomocí jakékoli účinné metody)...“ (s. 127)

Přestože se David problematiky tvořivosti dotkl jen okrajově, poměrně vizionářsky předjal problematiku, již se ve zvýšené míře začala věnovat obec „kreativologů“ v 80. a 90. letech 20. století.

Příspěvek „Rozvoj tvořivé práce žáků v 1. - 5. ročníku“ přednesl J. Hron (1965) ze SUPŠ Praha. Pro vlastní tvořivou práci zdůraznil potřebu přitažlivosti námětu, obměny a novosti použitých technik, citového přístupu k žákům. Vlastní tvořivý přístup učitele k úkolům tematického kreslení shledává v přiměřenosti, původnosti, výtvarnosti zvolených námětů a zároveň i v metodě vedení a přípravě úkolů. Na první pohled se Hron svými názory významně neodlišuje od hlavní linie nastíněné J.

Uždilem. Při detailnějším rozboru je však patrná jistá inklinace k technickým prvkům a řemeslné zručnosti ve svém důsledku vedoucí k odlišným cílům. Hron například připomíná, že: „Při složitějších pracovních úkonech nebo skupinové práci je třeba uplatnit cílevědomou organizaci, která nabízí řadu příležitostí učitel i žákům, aby promýšleli pracovní postup, aby provozně svou práci dobře organizovali... Žáci mohou samostatně řešit sled pracovních úkonů, učí se technicky myslet a vyhledávat nejlepší pracovní postup; mohou pak přicházet i se svými malými zlepšovacími náměty.“ (s. 146)

Ukázkou krajních možností užití a chápání samotného pojmu tvořivost je příspěvek J. Vosečky z VÚP Praha. Ve svém referátu „Vytváření kreslířských dovedností na nižším stupni ZDŠ“ Voseček (1965) prezentoval experiment kresebného zobrazování obdélníku ve 3. ročníku ZDŠ. Opakováním vedení jednotažných čar při kresbě obdélníku, docházelo dle Vosečky u žáků k zautomatizovanému účelnému postupu a tím k posílení zrakové kontroly a k zintenzivnění pohybové kontroly vytvářející kvalitu čáry. Ve vztahu k tvořivosti Voseček hodnotil výsledky následovně: „Jasně se ukázalo, jak je možno zlepšit kvalitu vedení čáry cílevědomou výukou, aniž dochází k mechanickému drilu a umrtvení tvořivosti.“ (s. 135)

Vosečkovu konstatování je vhodným přemostěním k problematice vlastního pojmu tvořivost. V citovaných referátech se zřetelně projevuje definiční nejednoznačnost a značná plastičnost samotného pojmu „tvořivost“ v jeho užívání jednotlivými řečníky konference. Ačkoliv například Fořt (1965) v úvodu svého vystoupení „Otázky rozvoje tvořivosti žáků v 6.-9. ročníku“ přinesl svoje vymezení tvořivosti: „Tvořivost znamená pochopit dané podmínky, porozumět úkolům, které se dosud nevyskytly. Záleží v každém projevu iniciativy a překonávání stereotypu a šablony.“ (s. 147), vymezení pojmové shody na II.CKU VV nebylo stanoveno. Docházelo tedy až k paradoxním situacím, kdy stejné označení „tvořivost“ bylo užíváno v širokém spektru významů (od Uždila k Vosečkovi) v leckdy protichůdných vyzněních. Tento jev se však nevyskytl pouze na II.CKU VV.

Jak napsal Holešovský (1975) v zamyšlení nad Cackowského studií z roku 1969: „Pojem tvořivost se dnes v pedagogice opravdu užívá takřka obecně: má tomu, kdo ho užívá, zajistit zdání průbojné solidnosti a věčnosti. Ale v poznání obsahu a formy

tvořivé výchovy jako obecného společenského procesu se stalo dosud velmi málo“ (s. 94). Dále připomíná, že i v zemích, kde byla tvořivá výchova uznaným tématem výzkumů (SSSR, Polsko, USA) stojí odborníci teprve na počátku hledání. Cackowský (in Holešovský, 1975) podotýká, že zatím nebyla nalezena obecně přijatelná definice tvořivého myšlení a do budoucna ani není zřejmé, zda se někdy takovou definici podaří vytvořit a co případně přinese. (viz. kapitola 4)

V podstatě se tedy již v počátku zájmu výtvarné výchovy o fenomén tvořivosti ukázala obtížnost jeho uchopení daná i jeho definiční nejednoznačností, což způsobilo, že i např. linie výuky založená na mechanickém vykonávání činností v duchu „Vosečkova obdélníku“ se mohla bez problémů včlenit do proudu „tvořivosti nové vlny“. Kořeny deziluze následujících let tak nalézáme již na II. CKU VV.

3.3 Problematika v uplatňování výuky zaměřené na rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově v textech Jaromíra Uždila

Proces uplatňování výuky zaměřené na rozvoj tvořivosti ve výtvarné výchově v následných letech je zachycen v publikační činnosti Jaromíra Uždila, který i v této době stál v čele oborového dění. Skrze jeho texty si lze sestavit mozaiku základních otázek, problémů a pojmových nejistot, které tato snaha postupujícím časem přinášela.

3.3.1 Menší děti a dospívající mládež

Uždil (1968) se domníval, že u menších dětí je napříč výtvarně výchovnými koncepcemi realizován požadavek na výchovu k tvořivosti, který v této věkové kategorii byl obecně uznán jako přínosný. U dospívající mládeže si však byl vědom nejednotnosti oborového přijímání určitých výchovných postupů slučovaných s požadavkem výchovy k tvořivosti.

„... zůstaly (a dokonce se množí) pochybnosti o smyslu hravé tvořivé činnosti u dospívající mládeže. Namítá se, že přičiněním hravosti se sice dostává duševní život do pohybu, že však tomuto pohybu chybí zacílení, a tudíž i plynulost a stálost. Připouští se, že obecně je žák ovlivňován ke svému prospěchu, oddává se jakési

aktivní rekreaci, neučí se však výtvarně myslet, nedospívá k tomu, aby chápal a ovládal ona „pravidla hry“, která vycházejí z poznání estetických souvstažností a zákonitostí.“ (s. 26)

V návaznosti na společenský smysl výtvarné výchovy upřesňuje Uždil (1968), v čem vidí roli oboru u dospívající mládeže, když uvádí, že pouze zájem o rozvoj individuality žáka není postačující, pokud není jeho součástí také: „...rozvoj takových duševních kvalit, jakými jsou samostatnost, schopnost soustředění, vytrvalost, duševní sebekontrola. Dětská tvořivost, pokud tyto kvality postrádá, neodvratně ztrácí svůj styk s tím druhem tvořivosti, jenž se uplatňuje ve vědě a technice. Většina z nás si je ostatně vědoma toho, že absolutní spontaneita a tvořivost nejsou jedno a totéž“ (s. 26)

3.3.2 Spontánnost, výtvarná hodnota a výtvarná senzibilita

Nelehké ukotvení funkce spontánnosti ve vztahu k tvořivosti je opakujícím se tématem v Uždilových pracích, lze se tedy domnívat, že spontánnost ve výchově nebyla dle Uždila odpovídajícím způsobem využívána a autor proto považoval za důležité na tento stav vytrvale upozorňovat.

„Tvořivost a spontánnost nejsou jedno a totéž. Za tvořivý čin bývá považováno to, co vychází z nás samých a neřídí se žádnými „direktivami“. Nekontrolovatelný impuls... – to je typický průvodce tvořivé práce. Přítomnost spontánního momentu v tvořivém výkonu je skoro samozřejmá a její procento variuje od jedné fáze výtvarné realizace k druhé. To však neznamená, že jedno může být zastoupeno druhým; v celku tvořivé činnosti se uplatňuje celá řada momentů nespontánních (např.:ohled k materiálu, k daným podmínkám úkolu, k vymezené době výkonu, k omezené paletě aj.).“ (Uždil, 1978, s. 230)

Uždil (1978) apeloval na potřebu, aby výtvarná hodnota nebyla během „tvořivé výuky“ opomíjena, neboť ji vnímal jako nutnou součást určující obor jako takový. Obsah míry výtvarné hodnoty zastoupené v díle je něčím velmi obtížně určitelným, poznatelným nebo dokonce změřitelným a tudíž i komunikačně přenositelným. Dosah a ovlivnění takto formulovaných upozornění, je tedy vzhledem k individuálně odstíněnému chápání výtvarné hodnoty každým jednotlivým pedagogem velmi neurčitý. Samotné chápání výtvarného umění a jeho systému hodnot od 60. do 80. let

navíc procházelo nemalými turbulencemi, které i pedagogům výtvarné výchovy ještě více znejasnily estetická a umělecká kritéria pro posuzování výtvarné hodnoty díla.

Tvořivost sama chodící po dosti tenkém pojmovém ledě se tak dostala k snad ještě nestabilnějšímu podkladu zvanému „výtvarná hodnota“. O moc jistější půdu pod nohama však nepředstavovala ani „výtvarná senzibilita“, jejíž nepřítomnost Uždil v hodinách viděl a silně kritizoval: „Často jsme však svědky trapného jevu, že v praxi požadavek tvořivosti vyústil do samoučelného rozvíjení psychických mechanismů nebo do infantilní hry, či dovedl k takovému zacházení s výtvarnou technikou a materiálem, které z nich činí nahodilého prostředníka mimovýtvarné invence, kombinatoriky, a nikoli výtvarné senzibility.“ (s. 232-234)

Přítomnost prvku svědčícího o nekritickém, okolnosti nevhodně reflektujícím, přijímání požadavku na rozvoj tvořivosti, vyplývajícího z jeho zaslepeného (a pravděpodobně netvořivého) uplatňování v praxi ilustrují následující Uždilovy (1978) věty: „...látko výtvarné výchovy nemůže být volena a posuzována jen podle toho, jak umožňuje tvořivou činnost. Rovnováha mezi tvořivým, poznatkovým, dovednostním, studijním a hravým se ustavuje v obsahu výtvarné výchovy jako dynamická reakce na podněty vycházející z dobové kulturní situace, z žákovského kolektivu a jeho zájmů, z učitelova výtvarného i pedagogického nazírání.“ (s. 234)

Z období intenzivního zájmu výtvarné výchovy o tvořivost nejsou k dispozici žádné výzkumy, které by dokládaly, jaký byl vztah samotných pedagogů výtvarné výchovy k tomuto nastolenému směru. Není zřejmé, jak dalece souhlasili s výše uvedeným hodnocením, zda přijímali zde nastíněná teoretická východiska za svá či jaká stanoviska k nim zastávali. Rovněž lze jen stěží určit, v jaké míře a formě se k nim informace o tvořivosti dostávaly. Dostupné hodnocení doby je tak zachyceno hlavně v komentářích předních oborových zástupců.

3.4 Zpětná hodnocení neporozumění ve vztahu výtvarné výchovy a tvořivosti

Mezi historiky není jednoznačná shoda, jaký časový odstup od dějinné události je optimální při snaze o její objektivní zachycení. U společensky citlivých otázek, jakými jsou např. válečné konflikty, bývá doporučován odstup i několika generací – až emoce zatemňující schopnost nestranného posouzení přímými účastníky pominou (Jak připomněl historik Julián Casanova na své přednášce uskutečněné v Institutu Cervantes v Praze 24. 10. 2011 v souvislosti s hodnocením občanské války v letech 1936-1939 ve Španělsku). Lze se setkat i s názorem, že jakékoliv historické hodnocení je jen jakési „pohádkové vyprávění“, protože autor sám často na místě nebyl a ze současnosti víme, že i přímí účastníci hodnotící stejnou událost ji nezdědky popisují odlišně (František Koukolík při diskusi k přednášce uskutečněné 13.1.2012 v Praze na PedF UK). Co člověk to vlastní pohled na svět, vlastní konstrukce vnímané reality. Veyne (2010) jde dokonce tak daleko, že historické bádání přirovnává k „látání dř“ ve zbytcích neuspořádaně rozházených faktů.

Je zajímavé, že v otázkách hodnocení období „tvořivosti a VV“ došlo mezi hodnotiteli k poměrně vzácné shodě v zásadních pohledech. Možným důvodem se zdá být navázanost těchto hodnocení na výchozí kritiky Uždilovy. Slavík at al. (1998) přisuzuje ústřední postavení tvořivosti v oborovém zájmu do konce 80. let 20. století. Již v roce 1984 ovšem Davidová (1988) píše svůj doslov k Uždilově knize „Mezi uměním a výchovou“ a silně vnímá selhávání „výuky tvořivosti“. Opětovně upozorňuje na nemožnost její realizace v nevhodně nastavených vnějších didaktických podmínkách, čímž i po letech potvrzuje svá stanoviska, vyjádřená ještě pod vlastním jménem David (1965). U samotného principu výchovy k tvořivosti vidí příčiny chyb v některých nepochopeních podstaty této výchovy. Ať už jde o přisuzování takto koncipované výchově všeobjímající oborové schopnosti, o mechaničnost jejího uplatňování, o složitou komunikační přenositelnost nebo o netrpělivost při jejím začleňování do výuky. Požadavek na brzká dosažení stanovených cílů vidí Davidová jako cestu vedoucí k úpadku. Její bezpodmínečné spojení s teoretickými základy vymezení tvořivosti ovšem nepředpokládá: „Jestliže tedy „hnutí za tvořivost“ zákonitě zplání, protože se hned nedospělo ke kýženým výsledkům, neznamená to, že přestávají platit samotné principy tvořivosti.“ (s. 424)

Zpětné hodnocení období „intenzivního zájmu o tvořivost“ přichází poměrně záhy po jeho ukončení. Slavík (1997) shrnuje vývoj v oblasti výtvarné výchovy ve vztahu k

tvořivosti: „Problém klíčové kategorie „tvořivost“ spočíval především v tom, že sice účinně oponovala normativním heteronomním koncepcím a otevřela pro výtvarnou výchovu nadějně prostory, avšak v úplnosti nestačila na odlišení zvláštního charakteru umělecké tvořivosti od tvořivosti vědecké nebo technické a hrozila postupným zplaněním. ...Pojem „tvořivost“ se znenáhlu stával otevřenou branou, jejímž prostřednictvím sice výtvarná výchova mohla získávat mnohé inspirace, zároveň jí však hrozilo, že se postupně rozplyne v obecné teorii a praxi vědecké nebo technické tvorby.“ (s.157-158)

Slavík (1997) poukazuje na skutečnost, že pojem tvořivost z výtvarné výchovy nevymizel, ani po skončení „období intezeivního zájmu“ v následné dekadě, byl však „postupně rozvíjen, doplňován nebo i překrýván důrazy na specifické stránky, které odlišují výtvarnou výchovu od jiných tvořivě pojatých disciplín.“ (s. 159-160) Tyto změny vnímá ve vztahu k vlastnímu vymezení čtyř hlavních směrů soudobé výtvarné výchovy.

V odborné literatuře jsem neobjevil stanoviska, která by se stavěla k tomuto hodnocení odmítavě. Nebyly realizovány výzkumy, které by platnost těchto tvrzení potvrdily, nebo vyvrátily. To může signalizovat jak možný příklon odborné veřejnosti k takovému výkladu (absolutní příklon je ovšem vysoce nepravděpodobný), tak prostý nezájem o téma či o diskuzi k němu se vztahující.

Shrnutí výrazných příčin neporozumění požadavku tvořivosti ve výtvarné výchově formulovala již s větším časovým odstupem Hazuková (2010) v deseti bodech. Tato analýza odráží poznatky z pole výtvarné výchovy nashromážděné od 60. let po současnost a je tak asi nejucelenějším výkladem této problematiky:

- „1. Nedostatečná informovanost učitelů o možnostech aplikací výsledků nových výzkumů v edukačním procesu.
2. Přisuzování tvořivých prvků pouze činnostem s materiálními výsledky.
3. Nevhodná koncepce a realizace „metodické pomoci učitelům“, která se zaměřuje především na „výtvarné techniky“ a „náměty“, nikoliv na objasňování významu změn a jejich podstaty v širších kontextech.
4. Obtíže při rozlišování specifické tvořivé dimenze výtvarných činností a projevů „obecné, tvořivosti (tzn. její posuzování především „přes výtvarné brýle“).

5. Mechanické uplatňování „analogií“ z jiných vyučovacích předmětů.
6. Formální nedostatky ve zpracování osnov výtvarné výchovy v předchozích vzdělávacích dokumentech.
7. Podcenění významu rozvoje a užívání didaktické i výtvarné terminologie. Osvojení příslušné didaktické i speciální výtvarné terminologie, bez které není možné slovně i myšlenkově uchopit výtvarné jevy, činí učitelům problémy i v současnosti.
8. Velká setrvačnost vývojově překonaných pojetí výtvarné výchovy v povědomí učitelů i široké veřejnosti.
9. Mylné chápání integrujícího charakteru výtvarných činností, který umožňuje rozvíjet současně obecné i speciální (výtvarně estetické) dispozice žáků a „integrovat“ v sobě obsahy dalších výchovně vzdělávacích obsahů či složek.
10. Požadavek „univerzálnosti“ učitele primárního stupně školy, připravovaného v pregraduálním vzdělávání pro výuku všech předmětů, která jsou na tomto stupni vyučovány.“ (s. 93 -94, kráceno)

3.5 Vybrané aspekty školní autoevaluace tvořivosti ve výtvarné výchově

Česká školní legislativa stanoví školám některé druhy povinností. Jednou z nich je i realizace vlastního školního hodnocení – autoevaluace. Tato skutečnost klade na školy a jejich pedagogy nové typy úkolů, jejichž plnění předpokládá jistý druh znalostí-dovedností. Má-li být provedena autoevaluace - vlastní hodnocení školy v souladu s obsahem tohoto pojmu - tedy je-li dílem samotné školy a nikoliv najaté agentury, která ji pro školu vypracuje, jsou povětšinou na provedení hodnocení účastni i učitelé jednotlivých oborů. Z hlediska výtvarné výchovy (dále jen VV) patří ke stěžejním tématům, hodnocení vztahující se k tvořivosti. Již při letném pohledu se objevují problémy dané nelehkým uchopením pojmu, odrážející se ve stanovení kritérií pro posuzování tvořivosti samé a z nich vyplývajících obtíží při posouzení míry rozvoje tvořivosti u žáků působením výchovného procesu při hodině VV.

Odhlédnu-li od faktu, že školní hodnocení bývá (dle vyjádření učitelů, kteří většinou tuto skutečnost přiznali většinou pouze pod slibem zachování anonymity) často vypracováno s nechutí a bez vlastní důvěry v jeho potřebnost, je zde stále přítomna i jistá (spíše malá) část těch učitelů, které téma autoevaluace školy zajímá, a kteří si

kladou otázku, lze-li ve VV dojít k takovému hodnocení tvořivosti, které by mělo silnou výpovědní hodnotu.

3.5.1 Legislativní rámec školní autoevaulace

Dalším problémem, pocíťovaným učiteli VV je neznalost legislativy, které se k provádění autoevaulace váže. S jistotou nedokáží říci, zda ve školní autoevaulaci tvořivost hodnotit mají, mohou či musí. Nutno podotknout, že tento pohled není právním rozbořem, ale spíše zamyšlením nad snahou v zákonech a tabulkách obsáhnout složitě uchopitelný fenomén tvořivosti ve výchovném procesu ve školách. Přesto ani konzultace s odborníky z oboru práva nedala jednoznačné stanovisko. Myšlenka, že bychom však někoho činili právně odpovědným za nevypracování autoevaulace tvořivosti ve výtvarné výchově, je však přeci jen trochu absurdní. Požadovaný obsah hodnocení školy je skryt v součinnosti vzájemně podmíněných předpisů, které se k tématu vztahují.

§ 12 Školského zákona č. 561/2004 Sb stanoví, že: „Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí.

Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem rámcovou strukturu, pravidla a termíny vlastního hodnocení školy.“

Sbírka zákonů č. 15/2005 pak ve své čtvrté části §8 stanoví kritéria vlastního hodnocení školy. V odstavci 1 se uvádí: „Vlastní hodnocení školy je vždy zaměřeno na:

- a) cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu, a jejich reálnost a stupeň důležitosti.
- b) posouzení, jakým způsobem škola plní cíle podle písmene a) s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v rámcovém vzdělávacím programu a odpovídajících právních předpisech.“

Odstavec 2 určuje hlavní oblasti vlastního hodnocení školy, z nichž vybírám dvě, které nejvíce vztahují k hodnocení prováděnému učitelem: „b) průběh vzdělávání... d) výsledky vzdělávání žáků a studentů“. Tyto dvě kategorie považuji za zastřešující právě i pro výchovu k tvořivosti a její hodnocení.

§ 4 tzv. Školského zákona č. 561/2004 Sb mimo jiné sděluje, že: „Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání...“

§ 5 k tomu doplňuje: „Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je podle § 3 odst. 2 vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem; obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů).“

Na příkladu dvou stěžejních kategorií rámcových vzdělávacích programů – RVP pro základní vzdělávání a RVP pro gymnázia lze konkretizovat očekávané výstupy se vztahem k tvořivosti.

3.5.2 Očekávané výstupy v RVP pro základní vzdělávání

V Rámcovém vzdělávacím programu z roku 2007 pro základní vzdělávání (Jeřábek, at al., 2007) se v části týkající se oboru výtvarná výchova uvádějí tyto očekávané výstupy žáka pro 1. a 2. období na prvním stupni. V prvním období žák: „v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; ...“ V druhém období žák: „při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření;...“ (s. 69)

Pro druhý stupeň VV „... k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích... ...vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření... ...ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích...“ (s. 70)

K těmto „očekávaným výstupům“ má žák vést učivo založené mimo jiné na vědomém „vnímání a uplatnění mimovizuálních podnětů při vlastní tvorbě“ (s. 70) „... přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením - ...reflexe a vědomé uplatnění při vlastních tvůrčích činnostech.“ (s. 71)

3.5.3 Očekávané výstupy v RVP pro gymnázia

Mezi očekávané výstupy výtvarného oboru dle RVP pro gymnázia (Balada et al., 2007) patří, že žák: „pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání, při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti...“ (s. 54)

Ačkoliv se ve výše uvedených výstupech nezmiňuje ani jednou schopnost zvaná tvořivost, z jistého úhlu pohledu je její požadavek obsažen. Pokud žák „k tvorbě užívá“, „vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření“, využívá samostatně vytvořených vizuálně obrazových vyjádření či se věnuje vlastním tvůrčím činnostem, nutně využívá schopnost mnohými odborníky zvanou tvořivost či kreativita. Podnětný pohled na terminologii vážící se k tvořivosti nabízí Hlavsa (1985): „Místo „tvořivost“ se však při vztažení ke konkrétní problematice užívá i termínu tvorba. Tvorbou se rozumí jak umělecká nebo vědecká činnost, tak její výsledek, výtvoř, tedy jak činnost, tak její produkt“. (s. 14)

Požadavek na žáka ve vztahu k tvořivosti je v RVP pro gymnázia však i jasně uveden a to v části Umělecká tvorba a komunikace. Žák dle zde popsaných očekávaných výstupů: „vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti; dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě“. (s. 55)

Právě tento poslední uvedený požadavek RVP na žáka gymnázia nabízí odpověď na otázku, zda se pedagog VV má v části autoevaluace věnované výtvarné výchově zabývat problematikou hodnocení tvořivosti. Za předpokladu, že bude zachována posloupnost na jejímž základě je nutné, aby školní vzdělávací program byl v souladu s rámcovým vzdělávacím programem, není z hlediska dodržení zákona možné, aby se potřeba uplatňování tvořivosti ve školním vzdělávacím programu gymnázií neobjevila. Jsou-li pak dvě stěžejní hodnotící kategorie průběh vzdělávání a výsledky vzdělávání studentů, a je-li vlastní hodnocení školy zaměřeno na cíle stanovené ve školním vzdělávacím programu, je nasnadě, že potřeba tvořivosti ve VV hodnotit se překrývá s nutností tuto činnost provádět. V základním školství je pak situace odvislá od výše zmíněné interpretace pojmů vážících se k tvorbě.

3.5.4 Problematika hodnocení

Pokud bychom tedy uznali za nutné hodnocení tvořivosti ve školní autoevaluaci provádět, dospěli bychom k otázce na základě jakého klíče tak činit. Obecně závazné normy v tomto případě neexistují. Do popředí se tedy dostává hodnocení tvořivosti jednotlivými učiteli, a to je bezesporu pestré. Na základě rozhovorů vedených s pedagogy VV je zřejmé, že v zásadě přetrvává různorodý pohled na samotný jev zvaný tvořivost. Část pedagogů se přiklání k hodnocení tvořivosti, s níž byli seznamováni během vlastních studií na vysokých školách. Tento názor je reprezentován hlavně již léty redukováným Uždilovým výkladem.

Tato charakteristika určitých psychických funkcí přisuzovaných „tvořivosti“, která byla od šedesátých let 20. století prosazována čelními představiteli oboru výtvarné výchovy, představuje jeden pól chápání.

Druhý pól je zastoupen názorem, který není v posledních dekáдах v odborných publikacích zastoupen, díky čemuž by mohl být mylně považován za nepřítomný. Jde zde především o zručnost při zvládnutí určitých postupů vedoucích k obecně příznivě přijímanému výsledku. Učitelé, kteří tento pohled zastávají, doposud nezřídka dětem obrázky předkreslují či je učí přesně dodržovat určitý postup, který vede k jisté úrovni výsledného díla. Práce takto vedených dětí si často získávají ocenění vedením školy, neboť jsou „čisté, pěkně upravené a srozumitelné“. Zajímavé je, že učitelé takto přistupující k výuce, jsou si nezřídka vědomi skutečnosti, že jimi vedené hodiny nejsou v souladu s „moderní oborovou koncepcí“. Z nejrůznějších důvodů však s oborovým směřováním (a často obecně se směřováním výtvarného umění a společnosti) nesouhlasí. Otevřeně se byli ochotni bavit pouze pod příslibem zachování anonymity. (Čímž nepřímou otevřeli i zajímavé téma svobody ve vyjádření nesouhlasného postoje v otázkách bezprostředně pocitově ohrožujících jejich společností priznanou odbornost, a tím i vlastní uplatněním na trhu práce – vzhledem k rozsahu a zaměření této práce však nechávám stranou.) Tito učitelé se domnívají, že tvořivost takto vedenou výukou vyživují a prohlášením „ve výuce podporuji tvořivost“ se rozhodně ve vlastním hodnocení nevyhýbají.

I má bývalá kolegyně takto pojatý přístup uplatňovala. „Objevil“ jsem jí celkem snadno, poté co jsem po ní přebíral šestou třídu a někteří žáci si ode mě vyžadovali zadání předkreslit. Když jsem s ní mluvil, říkala, že je zvyklá předkreslovat na

začátku hodiny základní kompozici některým žákům přímo na papír, protože pokud to neudělá, jsou práce dětí „strašné“, neboť jí tam pořád kreslí „někde do rohu blešky“. Zároveň i ke konci hodiny byla zvyklá práce „dotahovat“, aby nebyly „nedodělané“. Tato kolegyně rozhodně nebyla prvorepublikovou fosilií, ale oborově vzdělanou třicátnicí. Své konání ani nepovažovala za vyjimečné, a odkazovala k některým učitelům sousední školy i k prvnímu stupni naší vlastní školy.

Mimo tyto dva krajní přístupy, se lze setkat s celou řadou různých variant chápání tvořivosti. Velmi rozšířený je např. jakýsi intuitivní pohled na tvořivost, který oceňuje především originalitu a vtip nápadu tvůrce a zbylé složky vnímá jako podružné.

I na základě takto stručně popsaných charakteristik někdy zcela nesmiřitelných způsobů vnímání pojmu tvořivost, je zřejmé, že samotné označení tvořivost je nezdědka užíváno v odlišných významech a není-li nezávisle a věrohodně potvrzeno jeho pozadí, jsou hodnocení typu: „výuka výtvarné výchovy podporuje tvořivost žáků“, obsahově dosti neurčitá.

Ve vztahu k hodnocení je zde i další rozměr, který odpovídá zjištěním učiněným Triffinger, Ripple a Dacey (in Dacey a Lennon, 2000) ohledně nedůvěry ze strany učitelů k testům kreativity typu tužka – papír. Učitelé výtvarné výchovy většinou nemají k dispozici žádné testy kreativity, což je dáno především tím, že o ně neprojevují zájem. Z deseti mnou oslovených pedagogů osm tvrdí, že i kdyby takové testy měli, ze své vůle by je nepoužívali, neboť se domnívají, že neexistují takové, která by byly schopny tvořivost měřit. Zároveň vyjadřovali pevné přesvědčení, že celoroční práce s dítětem, jim poskytne mnohonásobně relevantnější vhled do tvořivosti jednotlivých žáků, než jakýkoliv test.

4 TVOŘIVOST A HLEDÁNÍ DEFINICE

V této práci několikrát zmiňuji skutečnost, že pojem tvořivost bývá užíván v mnoha různých často neslučitelných významech. Na závěr bych se tedy rád na problematiku definice podíval podrobněji. Nelze říci, že by nikdy nedošlo ke snaze dospět k takovému vymezení pojmu, které by bylo všemi akceptovatelné. Ze značného množství nabízených definic se ale žádné nedostalo „cti“, být tou vyvolenou a i nadále se snahy vedoucí tímto směrem jeví jako utopické. Pro samotnou komunikaci vztahující se k tvořivosti by nalezení obecně přijatelného vymezení jistě znamenalo značné zjednodušení, neboť by odpadla nutnost, stále se individuálně k pojmu vymezovat. Tvořivost však není kategorie exaktně určitelná po vzoru matematických definic. Je v tom skryto nejedno úskalí, vyplývající z potenciálních nepochopení a míjení se, ovšem i jistý půvab neuchopitelného.

Již zde byla zmíněna problematičnost definice pojmu sociologie (1. Kapitola). V humanitních vědách bychom našli nepřeborné množství jiných, stejně definici se vzpírajících pojmů. Vzpomínám si na seminář vedený zakladatelem oboru dialogické jednání na DAMU Ivanem Vyskočilem (2004), na němž si sám postěžoval, že ačkoliv je po něm definice dialogického jednání požadována, dát jí nemůže a hlavně nechce, neboť co je definováno, umírá. Snad v tomto vnímání lze spatřit kouzlo, které v sobě má i tvořivost ve své neuchopitelnosti, s níž se v nesčetných odstíněních objevuje nejen v odborné literatuře, ale i v myslích „běžných“ lidí.

4.1 Novost a cennost

Bellón (in Muñetón Pérez 2009) popisuje stav týkající se definice tvořivosti následovně: „Existuje řada definic týkajících se termínu tvořivost odvozených od teorie či perspektivy, z nichž tvořivost zkoumáme. Definice, kterou má pro tvořivost umělec je odlišná od definice, kterou by tvořivosti přisoudil vědec. Rozdíly jsou i mezi samotnými umělci. Definice malíře je velmi odlišná od definice hudebníka nebo architekta. Ve vědeckém světě je to pak podobné. Názor neurologa je dosti odlišný od názoru vesmírného inženýra nebo chemika. Nicméně ve všech definicích se zohledňují dva společné znaky: novost a cennost...“ (s. 2)

V následujících řádcích přináším jednotlivé osobnostně pojaté definice klíčových autorů, které v této práci zmiňuji. Z nich lze vyskládat široké spektrum možného chápání pojmu tvořivost.

Je zajímavé a možná i k vzhledem k výše uvedenému příznačné, že velká postava dějin tvořivosti Guilford explicitní definici kreativity nepřinesl. (Hlavsa, 1985)

4.2 Hlavsaův návrh definice

Myslím, že si lze dovolit prosté tvrzení, že osobou nejvzdělanější v otázkách vztahujících se k tvořivosti v Čechách byl psycholog Jaroslav Hlavsa. Tento názor zakládám na prostudování díla tohoto autora, které je v porovnání s ostatními neobyčejně komplexní, rozsáhlé a do dnešních dob vysoce podnětné. V jeho publikacích je značná pozornost věnována právě problematice terminologie vážící se k tvořivosti. Z jeho detailního rozboru zmíním především vnímání vztahu mezi slovem tvořivost a kreativita. „Rozdíl mezi českou tvořivostí a latinskou kreativitou spatřujeme ne ve vlastním věcném významu (jsou to ekvivalenty), ale spíše v možnostech odvozování dalších slov pro vyjádření různých přesných významových odstínů.“ (Hlavsa, 1985, s. 18)

Obdobně i já v této práci používám pojmy tvořivost i kreativita jako volně a bezpodmínečně navzájem zastupitelné.

Hlavsa (1981) uvádí: „Po prozkoumání řady dosavadních definic tvořivosti je patrné, že lze stěží definovat kreativitu jednoduchou definicí – každá by totiž byla jednostranná. Vysvětlujeme-li tvořivost kreativizací, je nutná širší a „dějová charakteristika: je to taková změna v subjektoobjektovém vztahu, při níž syntézou vnějších vlivů a vnitřních stavů dochází k alteraci subjektu a jeho intenzivní a speciální činnosti vedoucí ke kreativním (situacím a) produktům, které jsou jedinečné, nové, progresivní, hodnotné a komunikovatelné, což zpětně a trvaleji formuluje vlastnosti subjektu.“ (s. 25-26)

Hlavsa si byl vědom problematičnosti této charakteristiky v její přílišné délce i nutnosti jednotlivé pojmy v ní obsažené „dovysvětlovat“. Vyvodil z ní tedy později již vlastní definici tvořivosti: „Tvořivost je pokrok v subjektoobjektových vztazích, při kterém vzniká novým způsobem a spolu s formováním vědomí nový (nebo alespoň stejně hodnotný) produkt.“ (Hlavsa, 1985, s. 44)

4.3 Tvořivost v pojetí „humanistických psychologů“ a Freuda

Představitel „humanistické psychologie“ (jejíž odkaz je přítomný i v již zmíněném Helusově personalizačním desateru) Rogers (1959) vymezuje tvořivost: „Tvořivost je činnost, v níž dochází ke vzniku (vynoření) relativně nového produktu, který vyrůstá z jedinečnosti individua na jedné straně, a látky, událostí, lidí nebo okolností života individua na straně druhé.“ (in Hlavsa, 1985, s. 39)

Vnímání tvořivosti, jako životní podstaty v názorech různých „humanisticky orientovaných“ autorů přináší Anderson (1959): „Pro Sinnotta je (tvořivost) přímo totožná se životem, pro Dowa se způsobem života, pro Maslowa maximem sebeuskutečnění (plně fungující osobnosti, osobnosti zdravé, rozvinuté, vyzrálé).“ (in Hlavsa, 1985, s. 39)

Z jiného úhlu se na tvořivost dívá Freud (in Esquivias Serrano, 2004), který její příčiny spatřuje v problémech v podvědomí. Tvořivá energie je v jeho pojetí derivována sublimací infantilní sexuality a tvorba je výsledkem potřeby redukovat toto pnutí.

4.4 Vymezení tvořivosti v pojetí systémového modelu

Csikszentmihalyi (1997) připomíná, že pojmu tvořivost bývá obecně označováno pro příliš široké pozadí. Pro lepší čitelnost, přináší základní charakteristiku tří relativně samostatných kategorií označení:

Tvořivost jako vyjádření neobvyklých myšlenek (široce rozšířené pojetí v běžném hovoru) - Vztahuje se k osobám, které bývají označovány jako tvořivé v důsledku svých neobvyklých myšlenek, skvělí řečníci, osoby s širokými zájmy, bystrou myslí a schopností pohotově reagovat. K nim autor poznamenává, že je však považuje spíše za brilantní než tvořivé.

Tvořivost jako označení pro osobní tvořivost -Vztahuje k lidem, kteří se dokáží podívat na svět z neobvyklého úhlu, lidé vysoce vnímaví, s pronikavým úsudkem. Tito lidé produkují takové tvůrčí objevy, které nejsou širší společností viditelné. (Pro tuto oblast tvořivosti bývá používáno označení tvořivost s malým „t“) (Kahl, 2012)

Tvořivost jako označení pro dějinnou tvořivost - Sem spadají ti, jejichž historický přínos natrvalo významně obohatil naši kulturu – Leonardo da Vinci, Edison, Picasso, Einstein apod.) tuto tvořivost Csikszentmihalyi označuje jako tvořivost s velkým „T“.

Csikszentmihalyi (1997) vidí definici tvořivosti vyplývající z jeho systémového modelu následovně: „Kreativita je jakýkoli čin, myšlenka nebo produkt, který mění existující doménu nebo transformuje již existující doménu na doménu novou.“ (s. 28) Vymezení tvořivé osoby je pak: „Někdo, jehož myšlenky nebo činy transformují existující doménu nebo ustanovují doménu novou.“ (s. 28) K tomu však podotýká, že je důležité mít na paměti, že změny domény se nemohou uskutečnit bez přímého či nepřímého souhlasu příslušného pole.

Z tohoto způsobu chápání vyplývá i Gardnerova (1999) definice tvořivého jedince, je však odstíněna jeho vlastním pojetím inteligence: „Za tvořivého považuji toho člověka, který pravidelně řeší problémy a vytváří produkty v daném oboru, jehož práci hodnotí zkušený představitel pole jako přínosnou.“ (str. 16)

4.5 Každodenní tvořivost v definici

Vztah k často přehlíženým kreativním příznakům, které prostupují běžný život, zachycuje ve svém vymezení každodenní tvořivosti Richards (2007): „Každodenní tvořivost je základem pro naše vlastní přežití. Díky naší každodenní tvořivosti jsme schopni se pružně přizpůsobovat okolnostem, dokážeme improvizovat, vybíráme různé varianty možných řešení.“ (s. 25-26, upraveno)

4.6 Tvořivost v definičně uvolněném rámci

Zdá se, že poslední desetiletí přineslo odklon od snahy včlenit tvořivost do pevného rámce a autoři se spíše soustředili na opis charakteristik pojmu vycházejících z vlastního pojetí. Jejich vymezení působí výrazně „odlehčené“ a spíše než striktně určující, jsou prostorově uvolňující.

Sternberg (2001): „Definuji tvořivost nikoliv jako pouze schopnost přicházet s novými myšlenkami. Věřím, že to je proces, který vyžaduje vyváženost a aplikaci všech tří základních aspektů úspěšné inteligence – kreativního, analytického a praktického.“ (s. 141)

Dacey a Lennon (2000): „Účinnou charakteristiku kreativního procesu nelze založit výlučně na jediné úrovni třídění. Pojetí našeho systému je integrováno se současnými teoriemi biokulturní dynamiky, což vede k hypotéze, že tvůrčí činnost je rozvinutou

strategií, v níž pravidla kognitivního vývoje účinkují prostřednictvím sdruženého dědictví genetických a kulturních informací.“ (s. 191)

„Průzračnou“ a lehce sdělitelnou definici přinesl Robinson (2006): „Kreativitu definuji jako proces přicházení s originálními nápady, které mají hodnotu.“ (upraveno z odposlechu)

De la Torre (2003): „Tvořivost je rozhodnutí udělat něco osobního a hodnotného pro vlastní uspokojení a prospěch ostatních.“ (s. 15)

Příznačným uzavřením této části by mohla být definice, která pomocí analogie popisuje onu zvláštní nepochopitelnost fenoménu tvořivosti. Jejím vyzněním se tak vracím k počátečním úvahám o definicích v humanistických vědách jako takových. De la Torre (1999): „Pokud definovat znamená obklopit prostor myšlenek hradbou slov, tvořivost je jako oceán idejí vystupující z břehů na pevninu slov.“ (in Esquivias Serrano, 2004, s. 6)

5 TVOŘIVOST V INTERKULTURNÍM OHLÉDNUTÍ

Při snaze o pochopení významu a podstaty toho, co vidíme, se určitým způsobem obracíme k našim předešlým zkušenostem, k našemu poznání. Úhel pohledu zakotvený v jistém druhu uvažování je faktorem omezujícím dosažení širší perspektivy poznání založeného na nadhledu či odhlédnutí od viděného.

5.1 Mezikulturní interpretace

Čím vzdálenější je kulturní pozadí jevu, který pozorujeme, tím zřetelněji se vyjevují odlišnosti pohledů založených na našich kulturních interpretacích. Při jisté míře citlivosti pro vnímání takových podnětů nám ona různost vidění umožňuje obohatit či redefinovat vlastní vjemy.

Během výzkumů vztahujících se k chápání tvořivosti v soudobé společnosti jsem se seznámil s interkulturní problematikou tohoto fenoménu. Odlišnosti v pojmání jsou patrné především v etnicky různorodých třídách. Pro pedagoga, který nezná pozadí tohoto jevu je komunikace značně obtížná a často se zcela míjí účinkem.

Uvědomění si jedinečnosti socio-kulturně odlišného prostředí původu žáka tak může napomoci k poznání této problematiky a vést k efektivní práci se žákem, založené na personálním přístupu.

5.2 Mongolsko a jeho specifika

Pro načrtnutí složité sítě vazeb a vztahů působících na vnímání a vidění člověka pocházejícího z pro nás odlišného prostředí je velmi zajímavé Mongolsko. Společnost vycházející z nomádské tradice výtvarným sdělením nejenže ve značné míře zastupuje sdělení slovní, ale mnohdy ho přesahuje, jako pocíťovaná „vyšší“ forma komunikace. Příkladem je unikátní mongolský ornamentální systém či tradiční slavnosti Cam, které s pomocí výtvarných prostředků vyjadřují složitě strukturované duchovní poselství.

Postižení společenských a kulturních souvislostí týkajících se Mongolska či jiných orientálních zemí je stejně obtížné jako v našich končinách. Kategorická stanoviska, jež budí zdání jednoznačných odpovědí, nejsou proto na místě. Lze však upozornit na některé konkrétní jevy, které mohou být tím okénkem do světa jiné kultury.

I v dnešní době přibližně třetina obyvatel Mongolska žije pasteveckým kočovným životem. Jejich domovem jsou hlavně pastviny mongolských stepí. Moc stepí si člověk plně uvědomí až ve chvíli, kdy se v ní ocitá.

Rozprostírá se do nedohledna jako zvlněné moře země. Perspektiva chodce je tu zničující. Lidé z Evropy si ji buď zamilují, nebo ji nesnáší, málokoho nechá lhostejným. Ti, kteří touží po vzrušení a rozptýlení, tu propadají úzkosti z nedozírna. Je to zvláštní paradox. V místě bez hranic, se lze cítit i uvězněno - v nekonečnu. Mongolové, kteří se tu narodí, mají její duši v sobě vetknutou a žijí-li jinde, většinou se jim po stepi stýská.

Děti mongolských pastevců milují hru zvanou šagaj. Jednotlivé „hrací kostky“ této hry představují hlezenní kůstky z ovčí nebo koz. Když jsem tuto hru přivezl do Čech, zjistil jsem, že pro naše děti není příliš zábavná, alespoň ne na první pohled. Jednotlivé kosti se totiž navzájem natolik podobají, že je mnoho dětí nedokáže rozlišit. Obliba této hry se odvíjí od její schopnosti působit u dětí na rozvoj vnímání viděného. V jedné ze sta variant, které šagaj má, děti vhodí na zem třeba 50 a více kostek a během letmého přehlédnutí odhadují jednotlivý počet shodných pozic, určí kterých je více, méně, nejvíce, nejméně. Vizualní schopnosti dětí trénované touto hrou jsou obdivuhodné.

Význam hry je pochopitelný ve vztahu ke každodenním činnostem pastevců. Učí děti rozpoznat jemné znaky, všimnout si celku i detailu, odhadovat situaci a reagovat na změny. Jsou to základní schopnosti, které potřebují, aby mohli vést a hlídat stáda skládající se i z několika set kusů zvířat.

Step, v níž se člověk v Mongolsku pohybuje, nenabízí téměř žádné výrazné orientační body. Vodítkem pro pohyb v tomto prostoru jsou drobné odlišnosti ve skladbě vrstveného obzoru, poloha slunce, hvězd... Vzhledem k množství jednotlivých nijak neoznačených obzorů a prostorů, které překoná jezdec na koni během dne, je schopnost dostat se na požadované místo a vrátit se na místo výchozí (bez jakékoli vnější pomůcky) pro lidi navyklé na mapy a různé navigace vlastností z jiného světa. Jejich každodenní život na tomto místě je naučil vidět a vnímat jevy, které nám již většinou zůstávají skryty.

Výjimečně krutá zima, která byla v Mongolsku na přelomu let 1999 a 2000 podle odhadů (Working, 2000) zapříčinila, že více než padesát tisíc nomádů ztratilo všechn

dobytek nebo jeho podstatnou část. Události spojené s těmito okolnostmi přivedli i do Čech vlnu emigrantů z Mongolska.

5.3 Mezi světy vnějšími i vnitřními

Batdordž prožil v Čechách 3 roky. Přijel s rodiči, když mu bylo 12 let. V době kdy jsem ho potkal, studoval na Mongolské univerzitě umění a kultury na Fakultě výtvarného umění. V Mongolsku je považován za člověka tvořivého, i proto byl přijat ke studiu výtvarného umění. Podle jeho názoru si však v Čechách rozhodně stejné označení nevysloužil. Zajímavé je, že na hodiny výuky výtvarné výchovy ve škole nevzpomíná příliš rád. Batdoržův výtvarný projev se zřejmě dosti odlišoval od ostatních žáků. Při kresbě či malbě dospíval ke značné stylizaci, abstrahoval „základní esenci“ vjemu. Jak sám říká, jeho snahou bylo a je zachytit podstatu tvaru. Zpočátku ho vyučující v hodinách nechávala spíše „dělat si co chtěl“. Když si sám volil téma, zobrazoval převážně krajinu svého domova. Jeho osobitý způsob zobrazení zřejmě připomínal přírodní ornament.

Poté co se zlepšil v češtině, začala ho vyučující začleňovat do hodin jako ostatní žáky. Klíčovou událostí pro něj byla asi dobře míněná rada, když mu paní učitelka řekla: „Máš to moc hezké, ale nemusíš kreslit jen ten ornament, podívej se, i co kreslí ostatní děti.“ Tehdy prý vůbec nechápal, co se po něm požaduje. Z jeho vlastního hlediska totiž neopakoval jeden a týž tvar, který by byl mechanicky naučený. Nešlo o schematizaci danou navyklým psychickým postupem. A hlavně se nedomníval, že kreslí „pořád to samé“. Byla to „tvorba“ naplněná vnitřním zaujetím, ale odlišnosti na jednotlivých obrázcích možná nebyly pro naše vnímání natolik významné, aby se daly přisuzovat vnitřnímu vývoji žáka.

Další událostí, kterou si Batdordž pamatuje i po letech, byla hodina výtvarné výchovy, při níž žáci měli ztvárnit malbu na téma „jaro“. Námět byl tematicky zařazen ve shodě s ročním obdobím. Batdordžův výtvarný projev však na první pohled nezobrazoval rozkvetlou jarní přírodu s jejími tradičními prvky (kytičky, rozkvetlé

stromy, zelená travička atd.) To, co na jeho práci upoutalo, byla jasná červená, která na obrázku výrazně převažovala. Tehdy si užil nepříjemných úsměšků ze strany spolužáků. Paní učitelka se snažila jeho pochody vedoucím k takovému zobrazení pochopit, ale on je ještě nedokázal slovně vyjádřit a možná ani rozumově neměl důvod takového vyjádření podchycený. Dnes se domnívá, že jeho projev byl ovlivněn symbolickým vnímáním barev, které je v Mongolsku hluboce vžitě. V převažujícím chápání zde totiž červená zobrazuje mateřství a radost, jevy s jarem bytostně spojené.

V prostředí Mongolska by se jeho dílo pravděpodobně dočkalo ocenění. U nás jeho obrázek sklidil především posměch. Od té doby se Batdordž snažil spíše „opisovat“ od spolužáků a jeho tvorba se stala konformní.

Smyslem těchto řádků není posuzovat míru zavinění těchto neporozumění u jednotlivých stran či kohokoli kritizovat. Batdordžova výpověď není objektivním svědectvím, ale osobním prožitkem založeným na vlastních emocionálních stavech. Spíše jde o snahu upozornit na možná nebezpečí vyplývající z aplikace našich způsobů vyhodnocování skutečnosti na jevy příslušící k jinému kulturnímu pozadí.

Ustavičné hledání souvislostí uvnitř i vně našeho kulturního okruhu se tak zdá být nutnou podmínkou pro úspěšné zvládnutí osobnostního přístupu nejen k žákovi, který pochází z odlišného prostředí. Je stále hodně toho, co nevíme i nevidíme.

III. EMPIRICKÁ ČÁST

6 EMPIRICKÝ VÝZKUM

Empirická část této práce vychází z poznatků obsažených v části teoretické. Snaží se zodpovědět základní otázky navozené výzkumným nepodchycením některých aspektů soudobé problematiky výtvarné výchovy a tvořivosti.

6.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Teoretická část práce zachycuje hlavní linii oborového vývoje výtvarné výchovy a tvořivosti. Historie tohoto vztahu je reprezentována především názory čelních oborových představitelů. Vlastní hodnocení uplatňování výuky se zřetelem k rozvoji tvořivosti se časově vztahují k období „vrcholného zájmu“ o fenomén tvořivosti v 60. až 80. letech 20. století. Tato dobová nastínění problematiky představují i pro mne základní orientační bod v širokém spektru možných vztahů výtvarné výchovy a tvořivosti. Kvantitativní výzkumy, které by se obracely přímo k učitelům výtvarné výchovy, kteří jsou zosobněním uskutečnění teoretických východisek tvořivosti ve výše zmíněném časovém rozmezí, nejsou známy, a důvodně se tedy domnívám, že ani nebyly provedeny.

Současnost není na údaje tohoto druhu o mnoho „bohatší“. Hlavní cíle výzkumu vyplývající z takto chápaných východisek jsou tedy mapující a ověřující. První okruh empirické části je charakterizován obsahovým rozpětím otázek: Jaká jsou východiska v pojmání tvořivosti učiteli výtvarné výchovy? Jaký je vztah učitelů výtvarné výchovy k tvořivosti při výuce výtvarné výchovy?

Druhá část výzkumu se vztahuje k hodnocení výtvarných prací dětí dospělými. Výzkumy prokázaly důležitost prokreativního nastavení rodinného prostředí mě přivedla k snaze o postižení hodnocení, které se od dospělých (rodičů dětí či potenciálních rodičů) dostává dětským výtvarným pracím. Základní otázkou pro tento okruh je: Jaký je vztah mezi hodnocením nelepších výtvarných prací dětí „dospělými“ (neučiteli výtvarné výchovy) a učiteli výtvarné výchovy?

6.2 Metodologie výzkumu

6.2.1 Použitá výzkumná metoda

Pro získání podkladových dat k výzkumu byla použita anonymní explorativní metoda formou elektronických dotazníků umístěných na webových stránkách www.vyplnto.cz. Výhoda této metody spočívá v schopnosti rychlého oslovení vysokého počtu potenciálních respondentů, v ekonomickém seskupování údajů a v možnosti velmi dobré kvantifikace. Za hlavní slabinu bývá považována nemožnost ověření stupně užití subjektivity samotného respondenta (Pospíšil, 2011). Projevení subjektivity v předjímání odpovědí respondenty, kteří volí otázky tak, jak si myslí, že to je „správně“, je jedním z možných rizik spojených s tímto výzkumným postupem. Lze však namítnout, že tento „problém“ není zcela odstraněn žádnou z výzkumných metod. Chrástka (2007) uvádí: „Data získaná dotazníkem mají vždy jen podmíněnou platnost a vyžadují vždy velmi obezřetnou interpretaci, abychom odlišili objektivní zjištění od subjektivních soudů.“ (s. 164)

6.2.2 Statistické zpracování výzkumu

V první části se jednalo převážně o mapující výzkum. Otázky 11, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 27, 30, 32, 34, 35, 38 a 40 byly otevřené. Na základě nasbíraných dat byly později vytvořeny užší kategorie obsahovou analýzou, a ty následně kvantitativně vyhodnoceny. Dále bylo použito metody dobývání dat (znalostí) z databází (data mining).

V porovnávací části je použito složitější statistické metody chí-kvadrát testu – vzhledem k tomu, že se jedná o nominální škálu. Statisticky významné rozdíly dat se zjišťují na hladině významnosti $p < 0,05$ a jsou měřené při porovnání učitelů VV a „neučitelů VV“ v hodnocení výtvarné práce.

Pro posouzení shody ve výběru nejlepších prací a prací s nejvyšší mírou tvořivosti učiteli VV jsem se rozhodl použít metodu split-half reliability. Vnitřní konzistence byla zjišťována touto metodou při korelaci dvou skupin položek volených jako nejlepší a s nejvyšší mírou tvořivosti.

6.2.3 Dotazník č. 1: VV – tvořivost

Elektronický dotazník měl maximálně 46 otázek. Byl anonymní. Skládál se z otázek čistě textových (dále označuji jako otázky „textové“) a otázek s multimediálním obsahem (dále označuji jako otázky „obrazové“). Textových otázek bylo maximálně 46 (38 základních otázek s nejvíce 8 možnými podotázkami), obrazových otázek bylo 10 (výtvarné práce v nich zastoupené byly z hodin výtvarné výchovy školního roku 2010/2011 na ZŠ Don Bosco v Praze 8 – viz přílohy). Kromě otázek 34 a 35 byly zbylé otázky povinné. Dotazník obsahoval 32 strukturovaných položek a 14 nestrukturovaných (mezi nestrukturované položky neřadím otázky, na něž bylo odpovídáno pouze vyplněním číslce – věk, délka praxe atd.). Dotazník byl vytvořen pro účely tohoto výzkumu. Otázky byly formulovány na základě poznatků vycházejících z teoretické části, což zajistilo zjevnou validitu („face“ validity). Jednotlivé položky se vztahují k těmto základním okruhům: Hodnocení dětských výtvarných prací; Teoretická východiska vážící se k tvořivosti; Pohled učitelů výtvarné výchovy na tvořivost; Výtvarné úlohy a tvořivost.

Pro zvýšení přehlednosti byly otázky zobrazovány po jedné. Před přistoupením k realizaci vlastního výzkumu byl dvakrát proveden pilotní předvýzkum se dvěma různými skupinami tří respondentů, který prověřil validitu dotazníku a jeho srozumitelnost. Na základě předvýzkumů byl změněn způsob hodnocení u otázek 1–5 a 41–46 z hodnocení na škále pro každou jednotlivou položku na výběr jedné možné odpovědi. Původní hodnocení na škále se pro respondenty ukázalo příliš časově náročné a v kontextu s ostatními částmi dotazníku i duševně příliš zatěžující. Rovněž tento způsob prokázal silnou inklinaci k volbě středu. Původní formulace otázky 37 (Domníváte se, že tvořivost postavenou ve výtvarné výchově dokáže dítě přenést do jiného oboru?) byla změněna na: „Domníváte se, že dítě které pracuje tvořivě při výtvarných úlohách, dokáže tento přístup přenést i do úloh náležejících do jiné oblasti?“, protože pojem „postavenou“ se pro respondenty ukázal jako obtížně uchopitelný až nesrozumitelný. Původní formulace 24 (Hlásíte se k některému ze soudobých teoretických pojetí ve výtvarné výchově?) byla změněna na: „Hlásíte se k některému ze soudobých teoretických proudů ve výtvarné výchově?“, jelikož slovní spojení „pojetí ve výtvarné výchově“ nebylo respondentům srozumitelné.

6.2.4 Dotazník č. 2: Hodnocení výtvarných prací dětí dospělými

Dotazník č. 2 označený jako „Hodnocení výtvarných prací dětí dospělými“ byl sestaven v návaznosti na dotazník č. 1 „VV – tvořivost“. Byla použita shodná výzkumná metoda (viz 6.2.1). Dotazník č. 2 „Hodnocení výtvarných prací dětí dospělými“ obsahoval 5 stejných otázek jako dotazník č. 1 VV – tvořivost (č. 1 až 5 – dle číslování dotazníku VV – tvořivost, viz příloha) Kromě těchto otázek obsahoval dotazník sedm otázek na obecná hard data respondentů. Všechny otázky byly uzavřené. Dotazník č. 2 byl realizován elektronickým dotazníkem s názvem „Hodnocení výtvarných prací dětí dospělými“. Dotazník byl anonymní. Obsahoval pouze uzavřené otázky.

6.3 Formulace výzkumných hypotéz

H1: Učitelé VV se domnívají, že dítě, které pracuje tvořivě ve výtvarné výchově, dokáže tento způsob práce přenést i do jiné oblasti.

H2: Učitelé výtvarné výchovy se domnívají, že tvořivý žák se vyznačuje především těmi vlastnostmi, které jsou důležité pro dobrý pracovní výkon a s tvořivostí přímo nesouvisí.

H3: Hodnocení nejlepších dětských prací od „neučitelů výtvarné výchovy“ se výrazně odlišuje od hodnocení nejlepších dětských prací učitelů výtvarné výchovy.

H4: Mezi volbou nejlepších dětských výtvarných prací a dětských výtvarných prací s nejvyšší mírou tvořivosti provedenou učiteli výtvarné výchovy není významný rozdíl.

6.4 Způsob sběru dat a výběr výzkumného vzorku

6.4.1 Způsob sběru dat a výběr výzkumného vzorku - dotazník č. 1: VV – tvořivost

Dotazník byl určen pro specifickou profesní skupinu. Respondenti byli výhradně učitelé výtvarné výchovy na základních školách. Dotazník byl spuštěn 3. 10. 2011. Nejprve jsem oslovil (mailem, osobně či telefonicky) učitele výtvarné výchovy, které osobně znám s prosbou o přeposlání odkazu na dotazník. Tato metoda „sněhové koule“ se však neukázala jako účinná. Odezva potenciálních respondentů byla nízká. Rozhodl jsem se tedy změnit strategii v oslovování respondentů a vykročit do širšího osobními vazbami nelimitovaného prostoru. V období od 10. 11. 2011 do 16. 11. 2011 jsem telefonicky oslovil všech 14 krajských úřadů. Konkrétně se jednalo o kanceláře vedoucích odboru školství nebo jiných odpovídajících odborů, které mají v daném kraji na starost oblast školství. Žádný z krajů neodmítl pomoc při distribuci průvodního textu a odkazu na dotazník do škol, u nichž je zřizovatelem. Dle poskytnuté zpětné vazby byly kraji použity různé komunikační kanály (umístění na webové stránky krajského úřadu, přímé oslovení ředitelů škol emailem apod.) Dne 22. 11. 2011 jsem oslovil mailem vedoucí oddělení školství Městských částí Prahy 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8. MČ Prahy 1, 2, 3 a 8 v odpovědi potvrdily, že školy, u nichž jsou zřizovatelem, osloví s žádostí o vyplnění dotazníku. Týž den jsem telefonicky oslovil Městské části Prahy 5, 10 a Brno – Královo Pole, tyto MČ rovněž potvrdily, že školám, u nichž jsou zřizovatelem, budou tlumočit moji žádost o vyplnění dotazníku.

Dne 30. 11. 2011 byl dotazník uzavřen při počtu 278 respondentů. 23 respondentů bylo odstraněno kvůli chybnému vyplnění některé z položek (věk: 5, 7, 15 let apod., délka praxe: 155, 123 let).

Průměrná doba vyplňování dotazníku byla 00:33:16 sec. Návratnost dotazníku byla 31 % „Návratnost dotazníků je dána poměrem vyplněných a zobrazených dotazníků. Jedná se o orientační údaj, který nebere v potaz ty oslovené respondenty, kteří ani nezobrazili úvodní text (neklikli na odkaz na dotazník).“ (Demčák, 2011) Výzkumný vzorek respondentů ustavený sběrem dat prostřednictvím dotazníku č. 1 byl označen jako „učitelé výtvarné výchovy“ (dále uvádím též jako: učitelé VV).

6.4.2 Způsob sběru dat a výběr výzkumného vzorku - dotazník č. 2: Hodnocení výtvarných prací dětí dospělými

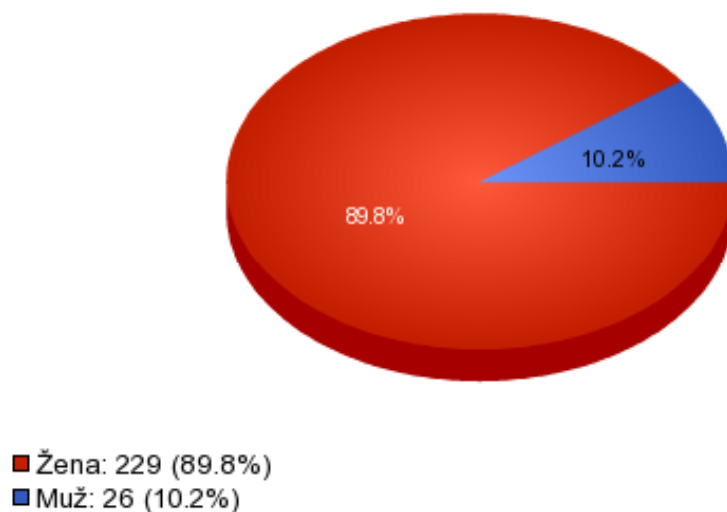
Jediným kritériem pro respondenty bylo dosažení 18 let, tedy věku legislativní normou ČR uznané dospělosti. Dotazník „Hodnocení výtvarných prací dětí dospělými“ byl přístupný z webových stránek www.vyplnto.cz. Výzkum probíhal od 31. 1. 2012 do 14. 2. 2012. Dne 14. 2. 2012 byl dotazník uzavřen při počtu respondentů 4417. Průměrná doba vyplňování dotazníku byla 00.06:29 sec. Návratnost dotazníku byla 81,9 %. Následně byli odstraněni respondenti mladší 18 let (173 respondentů). Ze vzniklého vzorku 4244 respondentů byla provedena záměrná selekce těch respondentů, kteří nikdy neučili výtvarnou výchovu a ani jí nestudovali/nestudují na Pedagogické fakultě (410 respondentů). Tímto způsobem byl ustanoven finální vzorek 3834 respondentů pro použití ve výzkumu této specifikace: Dospělá osoba ve věku 18 a více let, která není/nebyla učitelem výtvarné výchovy a není/nebyla studentem výtvarné výchovy na pedagogické fakultě. Výzkumný vzorek respondentů ustavený sběrem dat prostřednictvím dotazníku č. 2 byl označen jako „neučitelé výtvarné výchovy“ (dále uvádím též jako: „neučitelé VV“).

6.5. Charakteristika výzkumného vzorku

6.5.1 Charakteristika výzkumného vzorku učitelé výtvarné výchovy

Celkový finální vzorek respondentů dotazníku č.1 „VV-tvořivost“ činí 255 respondentů. Ve vzorku respondentů je 89.8% žen a 10.2% mužů (Graf 1).

Graf 1: Pohlaví respondentů



Celkem odpovědí: 255 (100%)

Tabulka 1 přináší údaje o zastoupení jednotlivých respondentů, vzhledem k počtu obyvatel, v němž se škola, v níž respondent působí, nachází. Nejvíce respondentů působí v obcích s počtem obyvatel do 4 999 (33.33%). Na druhém místě jsou obce s počtem obyvatel 5 000 až 19 999 (23.14%). Třetí nejpočetnější zastoupení mají místa s počtem obyvatel 20 000 až 99 999 (15.68%). Na čtvrtém místě jsou města s počtem obyvatel 100 000 až 999 999 obyvatel (14.12%). Nejméně zastoupena je Praha (13.73%).

Tab. 1: Kategorizace lokalit působení respondentů dle počtu obyvatel

Škola v níž působí respondent se nachází ve městě (v obci) s počtem obyvatel:	N	%
1 000 000 a více (Praha)	35	13.73
100 000 až 999 999	36	14.12
20 000 až 99 999	40	15.68
5 000 až 19 999	59	23.14
Do 4 999	85	33.33
Celkem odpovědí 255 (100%)		

Tabulka 2 určuje zeměpisnou polohu školy, v níž respondent vyučuje, vzhledem k rozdělení územně správních celků ČR na jednotlivé kraje. Nejvíce zastoupený je Jihomoravský kraj (27.84%). Na druhém místě je kraj Královéhradecký (18.04%). Třetí největší zastoupení má Praha (13.73%). Za ní je s 10.20% kraj Moravskoslezský. Ostatní kraje nejsou zastoupeny na hladině překračující 10%. Nejmenší zastoupení má kraj Olomoucký a Pardubický (0.39%).

Tab. 2: Kategorizace umístění škol respondentů dle jednotlivých krajů ČR		
Škola působení respondentů se nachází v kraji:	N	%
hlavní město Praha	35	13.73
Jihočeský kraj	4	1.57
Jihomoravský kraj	71	27.84
Karlovarský kraj	17	6.67
Královéhradecký kraj	46	18.04
Liberecký kraj	4	1.57
Moravskoslezský kraj	26	10.20
Olomoucký kraj	1	0.39
Pardubický kraj	1	0.39
Plzeňský kraj	11	4.31
Středočeský kraj	16	6.27
Ústecký kraj	9	3.53
Vysočina	3	1.18
Zlínský kraj	11	4.31
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Věkové rozpětí respondentů vzorku je 22 až 66 let ($SD = 10.37$). Průměrný věk respondenta je téměř 43 let (Tab. 3). Nejvíce zastoupenou kategorií tvoří respondenti ve věku 46 až 50 let (20.39%). Druhou nejvíce zastoupenou kategorií představují respondenti ve věku 41 až 45 let (14.91%). Téměř shodně má i třetí nejpočetnější kategorie 51 až 55 let (14.12%). Nejméně zastoupenou kategorií tvoří respondenti ve věku 66 - 70 let (0.39%) a respondenti ve věku 61 - 65 let (1.18%). Jak je patrné z Tabulky 3, ostatní kategorie jsou zastoupeny v rozmezí 4.31% až 13.33%.

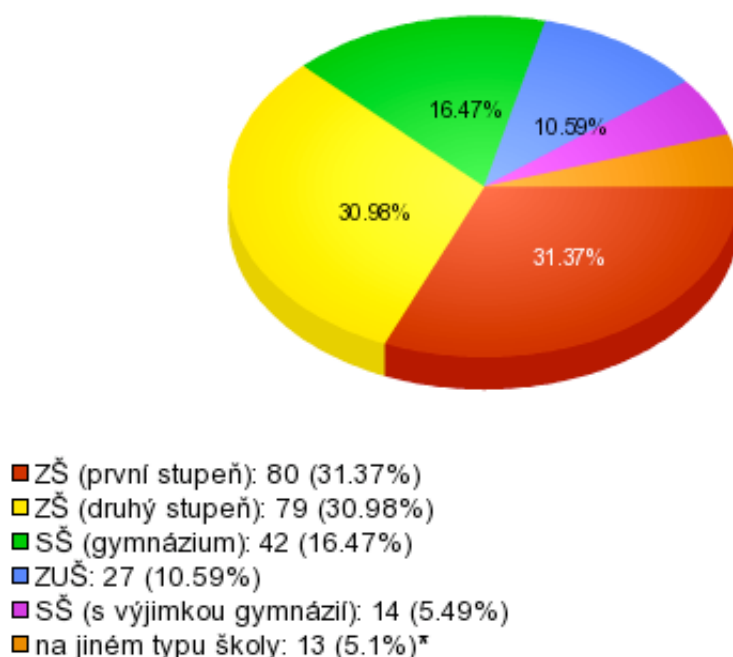
Tab. 3: Kategorizace věku respondentů		
Věkové kategorie respondentů	N	%
21-25 let	11	4.31
26-30 let	34	13.33
31-35 let	24	9.41
36-40 let	30	11.76
41-45 let	38	14.91
46-50 let	52	20.39
51-55 let	36	14.12
56-60 let	26	10.20
61-65 let	3	1.18
66-70 let	1	0.39
Celkem odpovědí: 255 (100%)		Nejnižší věk respondenta: 22 let Nejvyšší věk respondenta: 66 let Průměrný věk respondentů: 42.97 let SD (směrodatná odchylka): 10.37

Délka praxe respondentů u předmětu výtvarná výchova (Tab. 4) je průměrně 14 let (SD = 9.33). Respondent s nejkratší praxí učí výtvarnou výchovu méně než jeden rok. Respondent s nejdelší praxí učí výtvarnou výchovu 39 let. Nejvíce respondentů spadá do kategorie s délkou praxe do pěti let (30.98%). Na druhém místě je kategorie respondentů s délkou praxe 16 až 20 let (16.86). Na třetím místě je kategorie 6 až 10 let (13.73%), následovaná kategorií 11 až 15 let (12.55%). Zbylé kategorie mají zastoupení pod úrovní 10%. Nejméně zastoupena je kategorie respondentů s délkou praxe 36 až 40 let (3.14%).

Tab. 4: Kategorizace délky praxe u předmětu výtvarná výchova		
Délka praxe respondentů u předmětu výtvarná výchova	N	%
do 5 let	79	30.98
6-10 let	35	13.73
11-15 let	32	12.55
16-20 let	43	16.86
21-25 let	25	9.80
26-30 let	23	9.02
31-35 let	10	3.92
36-40 let	8	3.14
Celkem odpovědí: 255 (100%)		Nejkratší praxe respondenta: < 1 rok Nejdelší praxe respondenta: 39 let Průměrná praxe respondentů: 14 let SD (směrodatná odchylka): 9.33

Graf 2 ukazuje rozložení respondentů učících na jednotlivých typech škol. Použité zkratky znamenají: ZŠ – základní škola; SŠ – střední škola; ZUŠ – základní umělecká škola. Počet respondentů, kteří učí na prvním a druhém stupni ZŠ, je téměř shodný - přibližně 31%. Třetí nejpočetněji zastoupenou kategorií jsou respondenti učící na gymnáziích (16.47%). Dále pak učitelé ZUŠ (10.59%). Okolo 5% zastoupení mají respondenti učící na SŠ (kromě gymnázií) a respondenti učící na jiném typu škol (ti učí buď ve škole praktické nebo speciální).

Graf 2: Kategorizace druhů škol na nichž respondenti vyučují



* praktická: 6 (2,4%); speciální: 7 (2,7%)

Celkem odpovědí: 255 (100%)

Respondenti učí ve třídách s průměrným počtem 18 žáků ($SD = 4.95$). Nejmenší počet žáků ve třídách, v nichž respondenti vyučují, je 5. Nejvíce mají ve třídě 32 žáků. Nejzastoupenější kategorii představuje 16 až 20 žáků ve třídě (33.33%). Na druhém místě je kategorie 11 až 15 žáků ve třídě (25.50%), na třetím kategorie 21 až 25 žáků ve třídě (18.83%). Na čtvrtém místě je kategorie 6 až 10 žáků (13.33%). Ostatní kategorie jsou zastoupeny pod úrovní 10%. Nejmenší zastoupení mají kategorie 1 až 5 žáků a 31 až 35 žáků ve třídě (shodně 0.78%); (Tab. 5).

Tab. 5: Kategorizace počtu žáků ve třídě		
Počet žáků ve třídě	N	%
1-5	2	0.78
6-10	34	13.33
11-15	65	25.50
16-20	85	33.33
21-25	48	18.83
26-30	19	7.45
31-35	2	0.78
Celkem odpovědí: 255 (100%)		Nejnižší počet žáků ve třídě: 5 Nejvyšší počet žáků ve třídě: 32 Průměrný počet žáků ve třídě: 18 SD (směrodatná odchylka): 4.95

Na specificky zaměřené škole učí 22.35% respondentů (Tab. 6).

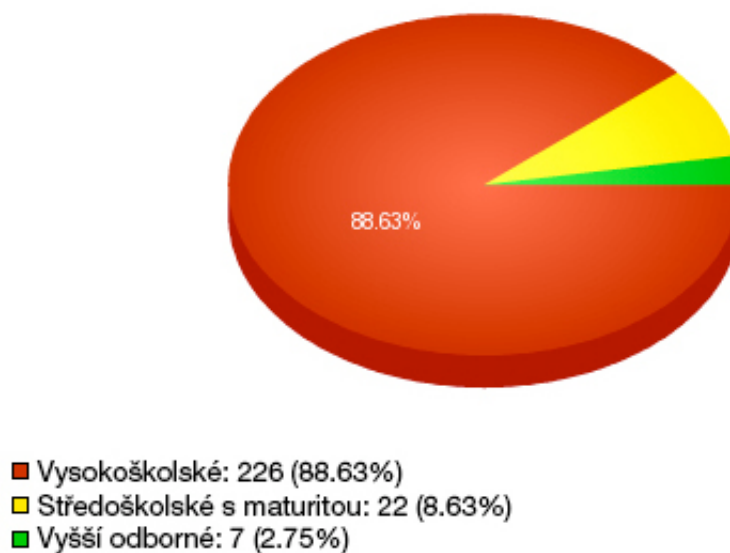
Tab. 6: Respondenti učící na specificky zaměřené škole		
Specifické zaměření školy	N	%
Ano	57	22.35
Ne	198	77.65
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Největší poměrové zastoupení, u škol se specifickým zaměřením (Tab. 7), má kategorie, do níž spadají školy praktické a speciální (22.81%). Na druhém místě jsou školy zaměřené výtvarně (14.04%). Následují školy zaměřené sportovně (12.28%) a jazykově (12.28%). Shodné zastoupení mají rovněž školy s humanitním zaměřením a školy umělecké (uměleckořemeslné); (10.53%). Školy s jiným specifickým zaměřením nepřesahují desetiprocentní zastoupení. Specifické zaměření školy hudební, oděvní, sportovní a přírodovědné a školy pro zrakově postižené, se vyskytlo pouze ojediněle.

Tab. 7: Konkretizace specifického zaměření škol respondentů

Specifické zaměření školy	N	%
Praktická a speciální	13	22.81
Výtvarná	8	14.04
Jazyková	7	12.28
Sportovní	7	12.28
Humanitní zaměření	6	10.53
Umělecká; uměleckořemeslná	6	10.53
Matematická a IT*	4	7.02
Sportovní a jazyková	2	3.51
Hudební	1	1.75
Oděvní	1	1.75
Sportovní a přírodovědná	1	1.75
Zrakové postižení	1	1.75
Celkem odpovědí: 57 (22.35%)		
*IT zkratka znamená informační technologie		

Největší počet respondentů (Graf 3) má nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské (88.63%). Druhé největší zastoupení mají respondenti s nejvyšším dosaženým vzděláním středoškolským s maturitou (8.63%). Nejméně je ve vzorku respondentů s nejvyšším dosaženým vzděláním vyšším odborným (2.75%).

Graf 3: Kategorizace nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů

Celkem odpovědí: 255 (100%)

Více než tři čtvrtiny respondentů (78.04%) má vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření (Tab. 8). Do této kategorie nespádající typ vzdělání má necelá čtvrtina (21.96%) respondentů.

Tab. 8: VŠ vzdělání se zřetelem na pedagogické zaměření		
Typ vzdělání	N	%
Pedagogické VŠ vzdělání	199	78.04
Ostatní	56	21.96
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Nejvíce respondentů ve vzorku tvoří absolventi Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (17.25%). Druhou největší skupinou jsou absolventi Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (14.51%). Na třetím místě s téměř deseti procentním zastoupením jsou absolventi Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (9.41%). Zastoupení absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, Fakulty pedagogické Západočeské university v Plzni a Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem je přibližně stejné okolo 7%. Z pedagogických fakult mají nejmenší zastoupení ve vzorku Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (4.71%) a Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci (1.18%). Přibližně pět procent respondentů absolvovalo některou z vysokých škol uměleckého zaměření (AVU, FAMU, VŠUP, FMK – UTB). Shodné zastoupení mají absolventi SŠ nebo VOŠ výtvarného směru. Zbylé kategorie škol absolvovaných respondenty nemají vyšší než pěti procentní zastoupení (Tab. 9).

Tab. 9: Specifikace školy nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů		
Název školy	N	%
PdF MU (i dříve UJEP) Brno	44	17.25
PF JU České Budějovice	12	4.71
PdF UHK Hradec Králové	24	9.41
PdF UP Olomouc	17	6.67
PdF OU Ostrava	18	7.06
FPE ZČU Plzeň	18	7.06
PedF UK Praha	37	14.51
PF UJEP Ústí nad Labem	20	7.84
PdF bez určení Univerzity a slovenské PdF	6	2.35
FP TUL Liberec	3	1.18
FF	4	1.57
AVU, FAMU, VŠUP, FMK - UTB	14	5.49
Ostatní VŠ*	9	3.53
SŠ a VOŠ pedagogické	11	4.31
SŠ a VOŠ výtvarné	14	5.49
Ostatní SŠ a VOŠ**	4	1.57
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

*Příklady kategorie ostatní VŠ: „VŠCHT Pardubice; Teologická fakulta Jihočeská univerzita; VŠST strojní“ (Vysoká škola strojní a textilní v Liberci - nyní Technická univerzita).

**Příklady kategorie ostatní SŠ a VOŠ: „gymnázium; stavební průmyslová škola“.

Zkratky použité v Tabulce 9 u jednotlivých kategorií (uspořádáno postupně ve směru četby shora dolů) znamenají: PdF MU - Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity; UJEP - Univerzita Jana Evangelisty Purkyně (v letech 1960-1990 dnešní Masarykova univerzita měla název Univerzita Jana Evangelisty Purkyně); PF JU - Pedagogická fakulta Jihočeské university; PdF UHK - Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové; PdF UP - Pedagogická fakulta Univerzity Palackého; PdF OU - Pedagogická fakulta Ostravská univerzita; FPE ZČU - Fakulta pedagogická Západočeské university; PedF UK – Pedagogická fakulta Univerzita Karlova; PF UJEP – Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně; PdF – pedagogická fakulta; FP TUL - Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci; FF – filozofická fakulta; AVU - Akademie výtvarných umění, FAMU - Filmová a televizní fakulta Akademie múzických umění, VŠUP - Vysoká škola uměleckoprůmyslová, FMK- UTB - Fakulta multimediálních

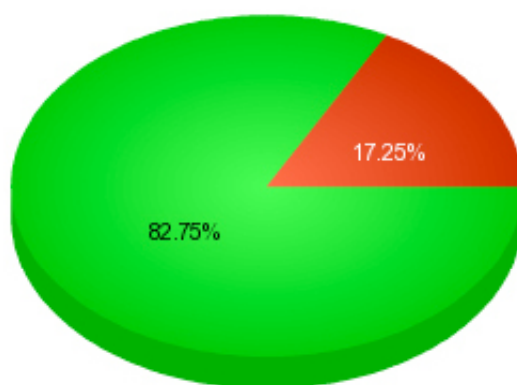
komunikací Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, VŠ – vysoká škola/y; SŠ – střední škola/y, VOŠ - vyšší odborná škola/y.

Aprobovaných učitelů výtvarné výchovy je ve vzorku 39.61%. Druhou největší kategorii představují absolventi jiných oborů než výtvarná výchova (36.86%). Za nimi je výší svého zastoupení přítomna kategorie nespecializovaných absolventů učitelství pro I. stupeň ZŠ (20%). Absolventi učitelství pro I. stupeň ZŠ se specializací výtvarná výchova jsou zastoupeni ve vzorku na úrovni 3.53% (Tab. 10).

Tab. 10: Aprobace respondentů se zřetelem ke studiu výtvarné výchovy		
Vystudovaný obor	N	%
Výtvarná výchova	101	39.61
Učitelství pro I. stupeň ZŠ specializace VV	9	3.53
Učitelství pro I. stupeň ZŠ	51	20.00
Ostatní obory	94	36.86
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Většina respondentů učí kromě výtvarné výchovy i jiný předmět (82.75%). Respondenti učící pouze výtvarnou výchovu jsou ve vzorku přítomni na úrovni 17.25% (Graf 4).

Graf 4: Respondenti učící pouze výtvarnou výchovu



- Respondenti učící i jiné předměty než výtvarnou výchovu: 211 (82.75%)
- Respondenti učící pouze výtvarnou výchovu: 44 (17.25%)

Celkem odpovědí: 255 (100%)

Jak je patrné z Tabulky 11, přibližně třetina respondentů učí „všechny“ předměty na I. stupni ZŠ (34.12%). Přibližně pětina respondentů učí výtvarnou výchovu v kombinaci s exaktními i humanitními obory (22.27%). Obdobně velká část respondentů učí výtvarnou výchovu pouze v kombinaci s českým jazykem (17.06%). Více než desetina respondentů učí výtvarnou výchovu v kombinaci různých humanitních předmětů (11.37%). Zbylé kategorie jsou zastoupeny pod úrovní jedné desetiny.

Tab. 11: Kombinace vyučovaných oborů u respondentů, kteří neučí jen výtvarnou výchovu

Vyučované obory v kombinaci s VV	N	%
„Pouze“ český jazyk	36	17.06
„Pouze“ matematika	4	1.90
„Pouze“ anglický jazyk	2	0.95
„Všechny“ předměty na 1. Stupni ZŠ	72	34.12
„Pouze“ pracovní činnosti	5	2.38
„Pouze“ dějiny umění	6	2.84
„Pouze“ hudební výchova	3	1.42
Kombinace exaktních oborů	12	5.69
Kombinace humanitních oborů	24	11.37
Kombinace exaktních a humanitních oborů	47	22.27
Celkem odpovědí: 211 (83%)		

V Tabulce 11 byly vytvořeny 3 kategorie: **1.** Kombinace exaktních oborů - tato kategorie zahrnuje respondenty, kteří vyučují např.: fyziku, chemii, informatiku, ale i matematiku (uvedena zde pouze pokud je vyučována ve spojení s dalším exaktním předmětem), atd. **2.** Kombinace humanitních oborů – tato kategorie zahrnuje respondenty, kteří vyučují např.: dějepis, občanskou výchovu, etiku, ale i anglický a český jazyk (uvedeni zde pouze pokud jsou vyučovány ve spojení s dalším humanitním předmětem), atd. **3.** Kombinace exaktních a humanitních oborů - tato kategorie zahrnuje respondenty, kteří vyučují předměty spadající do obou výše zmíněných kategorií, nejsou však samostatně zaředitelné pouze do jedné z nich. Např.: matematika – český jazyk, etika - chemie, dějepis – fyzika, atd.

K některému teoretickému proudu ve výtvarné výchově se hlásí téměř desetina respondentů (8.63%); (Tab. 12).

Tab. 12: Respondenti hlásící se k některému ze soudobých teoretických proudů ve výtvarné výchově		
Hlásí se k některému proudu ve výtvarné výchově	N	%
Ano	22	8.63
Ne	233	91.37
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Z respondentů, hlásících se k některému teoretickému proudu ve výtvarné výchově (Tab. 13), představuje největší podíl skupina hlásící se k artefiletice (40.91%). Druhé největší zastoupení, mají respondenti, hlásící se k pojetí gnozeo-centrickému (22.73%).

Třetí největší kategorií (18.18%), jsou respondenti, hlásící se k syntéze několika směrů a k ostatním, do jiných kategorií nezařaditelným, pojetím. Respondenti hlásící se k pojetí art-centrickému a video-centrickému jsou shodně zastoupeni na 9.09%.

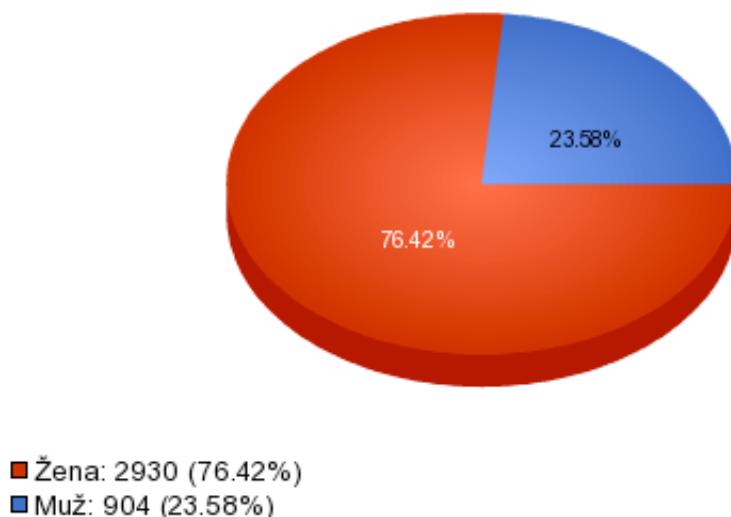
Tab. 13: Konkretizace proudů ve výtvarné výchově k nimž se respondenti hlásí		
Kategorie	N	%
Artefiletika	9	40.91
Art-centrické	2	9.09
Video-centrické	2	9.09
Gnozeo-centrické	5	22.73
Syntéza několika směrů a ostatní*	4	18.18
Celkem odpovědí: 22 (8.63%)		

*Kategorie syntéza několika směrů a ostatní (Tab. 13) zahrnuje respondenty, jejichž výrok byl nezařaditelný pouze do jedné ze zbylých kategorií nebo svým charakterem není vhodný pro vytvoření kategorie samostatné: „*Vančát a jeho znakové pojetí Vv*“, „*Slavík a jeho artefiletické pojetí*“; „*tradiční pojetí výtvarné výchovy*“; „*Art – centrické a Artefiletika*“

6.5.2 Charakteristika výzkumného vzorku „neučitelé výtvarné výchovy“

Celkový finální vzorek respondentů dotazníku č.2 „Hodnocení výtvarných prací dětí dospělými“ činí 3834 respondentů. Ve vzorku respondentů je více než tři čtvrtiny žen (76.42%) a méně než čtvrtina (23.58%) mužů (Graf 5).

Graf 5: Pohlaví respondentů



Celkem odpovědí: 3834 (100%)

Téměř čtvrtinové zastoupení ve vzorku (Tab. 14) mají respondenti z Prahy (23.24%). Přibližně desetina respondentů je z kraje Jihomoravského (11.84%), Středočeského (10.95%) a Moravskoslezského (9.75%). Nejméně respondentů je z kraje Karlovarského (1.17%). Zbýlé kraje jsou zastoupeny v rozpětí 3.39% až 5.87%.

Tab. 14: Kategorizace bydliště respondentů dle jednotlivých krajů ČR

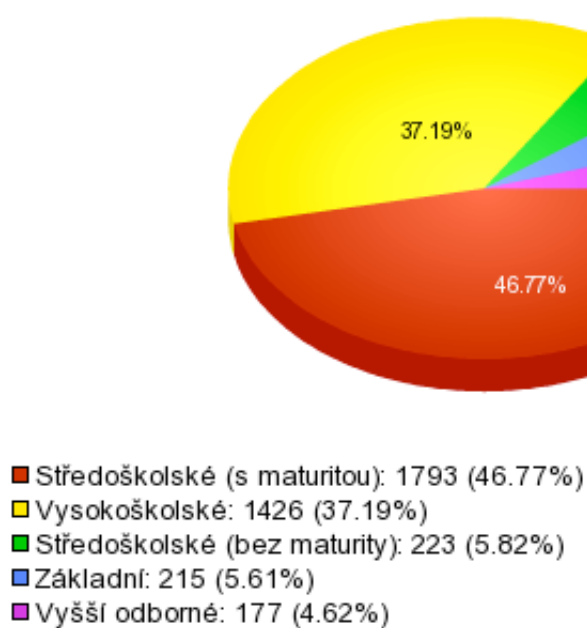
Bydliště respondentů se nachází v kraji:	N	%
hlavní město Praha	891	23.24
Jihočeský kraj	185	4.83
Jihomoravský kraj	454	11.84
Karlovarský kraj	45	1.17
Královéhradecký kraj	206	5.38
Liberecký kraj	137	3.57
Moravskoslezský kraj	374	9.75
Olomoucký kraj	158	4.12
Pardubický kraj	130	3.39
Plzeňský kraj	200	5.22
Středočeský kraj	420	10.95
Ústecký kraj	220	5.74
Vysočina	189	4.93
Zlínský kraj	225	5.87
Celkem odpovědí: 3834 (100%)		

Věkové rozpětí respondentů vzorku (Tab. 15) je 18 až 77 let ($SD = 10.48$). Průměrný věk respondenta je téměř 30 let. Nejvíce zastoupenou kategorií tvoří respondenti ve věku 21 až 25 let (34.92%). Druhou nejvíce zastoupenou kategorií představují respondenti ve věku 25 až 30 let (16.77%). Dále s podobným zastoupením (o trochu vyšším než na úrovni jedné desetiny) jsou kategorie méně než 20 let až 20 let (13.02%) a 31 až 35 let (12.52%). Velikostně další v pořadí je kategorie 36 až 40 let (8.06%). Ostatní věkové kategorie jsou zastoupeny méně než pěti procentním podílem respondentů. Nejméně respondentů je v kategorii 76 až 80 let (0.05%).

Tab. 15: Kategorizace věku respondentů		
Věkové kategorie respondentů	N	%
<= 20 let	499	13.02
21-25 let	1339	34.92
25-30 let	643	16.77
31-35 let	480	12.52
36-40 let	309	8.06
41-45 let	174	4.54
46-50 let	184	4.8
51-55 let	90	2.35
56-60 let	55	1.43
61-65 let	33	0.86
66-70 let	19	0.5
71-75 let	7	0.18
76-80 let	2	0.05
Celkem odpovědí: 3834 (100%)		Nejnižší věk respondenta: 18let Nejvyšší věk respondenta: 77 let Průměrný věk respondentů: 29.7 let SD (směrodatná odchylka): 10.48

Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů ilustruje Graf 6. Téměř polovinu vzorku tvoří respondenti se středoškolským vzděláním s maturitou (46.77%). Více než třetina respondentů má vysokoškolské vzdělání (37.19%). Zbylé kategorie jsou zastoupeny okolo pěti procentní úrovně.

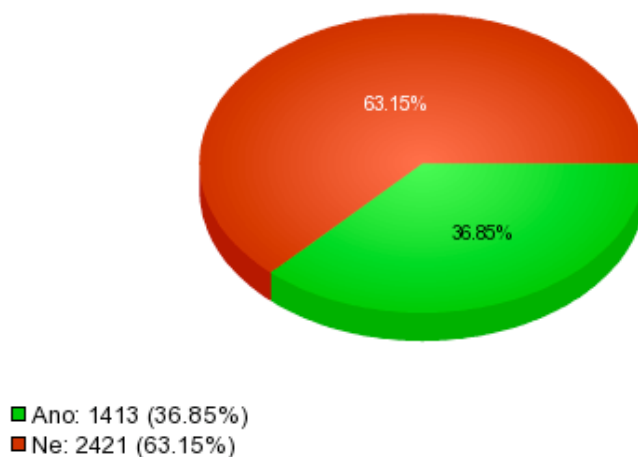
Graf 6: Kategorizace nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů



Celkem odpovědí: 3834 (100%)

Téměř dvě třetiny respondentů (63.15%) nemají vlastní dítě (Graf 7). Více než třetina respondentů vlastní dítě má (36.85%).

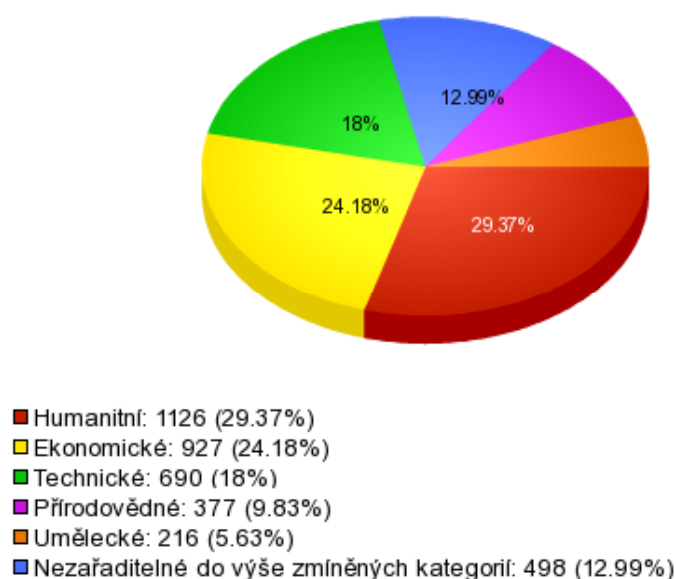
Graf 7: Rodičovství respondentů



Celkem odpovědí: 3834 (100%)

Z Grafu 8 je patrné, že největší část respondentů, má profesní zaměření humanitní (29.37%). Druhou největší skupinu představují respondenti s ekonomickým profesním zaměřením (24.18%). Za nimi jsou respondenti zaměřeni technického (18%). Následuje zaměření přírodovědné (9.83%) a umělecké (5.63%). Respondenti, jejichž profesní zaměření bylo nezařaditelné do uvedených kategorií představují (12.99%).

Graf 8: Profesní zaměření respondentů



Celkem odpovědí: 3834 (100%)

6.6. Výsledky

6.6.1 Výsledky vzorku učitelé výtvarné výchovy

6.6.1.1. Teoretická východiska vážící se k tvořivosti

Z Tabulky 16 je zřejmé, že necelá polovina respondentů (48.24%) uvedla, že zná dílo nějakého autora, který se věnoval výtvarné výchově a jejím možnostem při rozvoji tvořivosti žáků v 50. až 80. letech 20. století. Větší polovina (51.76%) uvedla, že dílo takového autora nezná.

Tab. 16: Názor respondentů na znalost díla autora, který se věnoval výtvarné výchově a jejím možnostem při rozvoji tvořivosti žáků v 50. až 80. letech 20. století		
Znalost díla	N	%
Ano	123	48.24
Ne	132	51.76
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Nejčastěji uváděným autorem, který se dle respondentů věnoval výtvarné výchově a jejím možnostem při rozvoji tvořivosti žáků v 50. až 80. letech 20. století, je Jaromír Uždil (28x). Za ním následují Věra Roeselová (21x) a Igor Zhoř (17x). Frekvenční výskyt ostatních autorů, jejichž jméno uvedlo alespoň 5 respondentů, zachycuje Tabulka 16a.

Tab. 16a: Frekvenční výskyt uvedeného autora (bez ohledu na konkrétní dílo), který se dle respondentů věnoval výtvarné výchově a jejím možnostem při rozvoji tvořivosti žáků v 50. až 80. letech 20. století.	
Jméno autora	Výskyt v absolutních četnostech
Jaromír Uždil	28
Věra Roeselová	21
Igor Zhoř	17
Karla Cikánová	14
Pavel Šamšula	7
Herbert Read	5
Uvedeni jsou pouze autoři, jejichž výskyt dosáhl minimální četnosti 5	

Nejčastěji uváděným konkrétním dílem autora, který se dle respondentů věnoval výtvarné výchově a jejím možnostem při rozvoji tvořivosti žáků v 50. až 80. letech 20. století (tab. 16b), je publikace Jaromíra Uždila „Čáry, klikyháky, paňáci a auta“ (9x). Za ním následuje publikace Věry Roeselové „Řady a projekty ve výtvarné výchově“ (7x). Shodný počet respondentů uvedlo publikace Karly Cikánové „Malujte si s námi“, „Kreslete si s námi“ a publikaci Jaromíra Uždila „Výtvarný projev a výchova“ (6x).

Tab. 16b: Frekvenční výskyt uvedeného konkrétního díla autora, který se dle respondentů věnoval výtvarné výchově a jejím možnostem při rozvoji tvořivosti žáků v 50. až 80. letech 20. století

Jméno autora a název díla	Výskyt v absolutních četnostech
Jaromír Uždil: Čáry, klikyháky, paňáci a auta	9
Věra Roeselová: Řady a projekty ve výtvarné výchově	7
Karla Cikánová: Malujte si s námi	6
Karla Cikánová: Kreslete si s námi	6
Jaromír Uždil: Výtvarný projev a výchova	6
Uvedena jsou pouze díla, jejichž výskyt dosáhl minimální četnosti 5	

Jak Tabulka 17 ukazuje, téměř polovina respondentů (49.80%) uvedla, že zná dílo nějakého autora, který se v současnosti (myšleno od 90. let 20. století po dnešek) zabývá výtvarnou výchovou a jejími možnostmi v rozvoji tvořivosti žáků. Nepatrně větší polovina (50.20%) uvedla, že dílo takového autora nezná.

Tab. 17: Názor respondentů na znalost díla autora, který se v současnosti (myšleno od 90. let 20. století po dnešek) zabývá výtvarnou výchovou a jejími možnostmi v rozvoji tvořivosti žáků

Znalost díla	N	%
Ano	127	49.80
Ne	128	50.20
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Nejčastěji uváděným autorem, který se dle respondentů v současnosti (myšleno od 90. let 20. století po dnešek), zabývá výtvarnou výchovou a jejími možnostmi v rozvoji tvořivosti žáků, je Věra Roeselová (38x). Za ní následuje Jan Slavík (17x) a Karla Cikánová (15x). Frekvenční výskyt dalších autorů, jejichž jméno uvedlo alespoň 5 respondentů zachycuje Tabulka 17a.

Tab. 17a: Frekvenční výskyt uvedeného autora (bez ohledu na konkrétní dílo), který se dle respondentů v současnosti (myšleno od 90. let 20. století po dnešek) zabývá výtvarnou výchovou a jejími možnostmi v rozvoji tvořivosti žáků	
Jméno autora	Výskyt v absolutních četnostech
Věra Roeselová	38
Jan Slavík	17
Karla Cikánová	15
Pavel Šamšula	10
Igor Zhoř	9
Hana Babyrádová	9
Jiří David	6
Jaroslav Vančát	6
Jaromír Uždil	6
Kateřina Dyrtová	5
Markéta Pohnerová	5
Uvedeni jsou pouze autoři, jejichž výskyt dosáhl minimální četnosti 5	

Nejčastěji uváděným konkrétním dílem autora, který se dle respondentů v současnosti (myšleno od 90. let 20. století po dnešek) zabývá výtvarnou výchovou a jejími možnostmi v rozvoji tvořivosti žáků, je publikace Věry Roeselové „Náměty ve výtvarné výchově“ (9x). Za ní následují publikace téže autorky „Techniky ve výtvarné výchově“ (8x) a se shodným zastoupením „Řady a projekty ve výtvarné výchově“. Výskyt dalších děl, která byla uvedena alespoň u pěti respondentů, je zachycen v Tabulce 17b.

Tab. 17b: Frekvenční výskyt konkrétního díla autora, který se dle respondentů v současnosti (myšleno od 90. let 20. století po dnešek) zabývá výtvarnou výchovou a jejími možnostmi v rozvoji tvořivosti žáků	
Jméno autora	Odpovědi respondentů v absolutních četnostech
Věra Roeselová: Náměty ve výtvarné výchově	9
Věra Roeselová: Techniky ve výtvarné výchově	8
Věra Roeselová: Řady a projekty ve výtvarné výchově	8
Jiří David, Marta Pohnerová: Duchovní a smyslová výchova	5
Jan Slavík (uváděn jako jediný autor): Umění zážitku, zážitek umění (bez udání dílu)	5
Uvedena jsou pouze díla, jejichž výskyt dosáhl minimální četnosti 5	

Tabulka 18 zachycuje vztah mezi respondentem uvedenou znalostí díla autora, který se věnoval výtvarné výchově a jejím možnostem při rozvoji tvořivosti žáků v 50. až 80. letech 20. století, a respondentem uvedenou znalostí díla autora, který se v současnosti (myšleno od 90. let 20. století po dnešek) zabývá výtvarnou výchovou a jejími možnostmi v rozvoji tvořivosti žáků.

Tab. 18: Vztah mezi znalostí díla autora v obou zvolených obdobích – (v 50. až 80. letech 20. století a od 90. let 20. století po dnešek)			
	Succedent	Non Succedent	Součet
Antecedent	99	24	123
Non Antecedent	28	104	132
Součet	127	128	255

Antecedent (Tab. 18) – volba ano u znalosti díla autora, který se věnoval výtvarné výchově a jejím možnostem při rozvoji tvořivosti žáků v 50. až 80. letech 20. století (**část A1**)

Succedent (Tab. 18) – volba ano u znalosti díla autora, který se v současnosti (myšleno od 90. let 20. století po dnešek) zabývá výtvarnou výchovou a jejími možnostmi v rozvoji tvořivosti žáků (**část S1**)

Ve sloupci Succedent (Tab. 18) jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části S1, ve sloupci Non Succedent jsou počty respondentů, kteří nesplňují podmínku definovanou v části S1. V řádku Antecedent jsou počty

respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části A1, v řádku Non Antecedent jsou počty respondentů, kteří nesplňují podmínku definovanou v části A1.

V celém sledovaném souboru respondentů je pravděpodobnost succedentu **49.8%**, u respondentů splňujících antecedent (část A1) je pravděpodobnost succedentu **80.49%**. Antecedent silně podporuje succedent - odpovědi v části A1 silně zvyšují pravděpodobnost výroku v části S1.

Odchylka od průměru: +61.61%

Podpora: 99 (support)

Závislost succedentu na antecedentu podpořilo 99 respondentů.

Spolehlivost implikace: 80.49% (confidence)

U 80.49% respondentů splňujících antecedent (část A1) se můžeme spolehnout na to, že bude platit succedent (část S1). Síla implikace je střední.

Spolehlivost ekvivalence: 79.61% (e-confidence) Síla ekvivalence je střední.

Tabulka 19 zachycuje vztah mezi učitelem výtvarné výchovy učícím na I. stupni ZŠ a neznalostí díla autora, který se věnoval výtvarné výchově a jejím možnostem při rozvoji tvořivosti žáků v 50. až 80. letech 20. století, projevené spolu s neznalostí díla autora, který se v současnosti (myšleno od 90. let 20. století po dnešek) zabývá výtvarnou výchovou a jejími možnostmi v rozvoji tvořivosti žáků.

Tab. 19: Vztah mezi učitelem výtvarné výchovy učícím na I. stupni ZŠ a neznalostí díla autora v obou zvolených obdobích (50. až 80. léta 20. století + od 90. let 20. století po dnešek)			
	Succedent	Non Succedent	Součet
Antecedent	54	26	80
Non Antecedent	50	125	175
Součet	104	151	255

Antecedent (Tab. 19) – pedagog učící na I. stupni ZŠ (část A2)

Succedent (Tab. 19) – neznalost díla autora, který se věnoval výtvarné výchově a

jejím možnostem při rozvoji tvořivosti žáků v 50. až 80. letech 20. století
 + neznalost díla některého autora, který se v současnosti (myšleno od 90. let 20. století po dnešek) zabývá výtvarnou výchovou a jejími možnostmi v rozvoji tvořivosti žáků (**část S2**)

Ve sloupci Succedent (Tab. 19) jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části S2, ve sloupci Non Succedent jsou počty respondentů, kteří nesplňují podmínku definovanou v části S2. V řádku Antecedent jsou počty respondentů, kteří splňují podmínku definovanou v části A2, v řádku Non Antecedent jsou počty respondentů, kteří nesplňují podmínku definovanou v části A2.

Odchylka od průměru: +65.5%

V celém sledovaném souboru respondentů je pravděpodobnost succedentu **40.78%**, u respondentů splňujících antecedent (část A2) je pravděpodobnost succedentu **67.5%**. Antecedent silně podporuje succedent - odpovědi v části A2 silně zvyšují pravděpodobnost výroku v části S2.

Závislost succedentu na antecedentu podpořilo 54 respondentů.

Spolehlivost implikace: 67.5% (confidence)

U 67.5% respondentů splňujících antecedent (část A2) se můžeme spolehnout na to, že bude platit succedent (část S2). Síla implikace je střední.

Spolehlivost ekvivalence: 70.2% (e-confidence) Síla ekvivalence je střední.

Výrazné ovlivnění dílem z oblasti tvořivosti (Tab. 20) pocítuje téměř čtvrtina respondentů (23%). Více než tři čtvrtiny respondentů výrazné ovlivnění dílem z oblasti tvořivosti nepocítují (77%).

Tab. 20: Výrazné ovlivnění dílem z oblasti tvořivosti		
Odpovědi	N	%
Ano	59	23%
Ne	196	77%
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Nejvíce respondentů, kteří pocítují výrazné ovlivnění dílem z oblasti tvořivosti, uvádí, že dílo, které je výrazně ovlivnilo, je z oblasti výtvarného umění (44). Přehled ostatních oblastí ukazuje Tabulka 20a.

Tab. 20a: Výrazné ovlivnění dílem z oblasti tvořivosti – konkretizace oblastí	
Kategorie	Frekvenční výskyt
Dílo z oblasti výtvarného umění	44
V jiných kategoriích neobsažená díla z oblasti didaktiky VV	11
dílo V. Roeselové	9
dílo J. Slavíka	7
H. Read: Výchova uměním	4
dílo K. Cikánové	3
Dílo z oblasti společenských věd (kromě pedagogiky):	3
Dílo z oblasti pedagogiky do jiných kategoriích nezařaditelné	2
Ostatní	2

Příklady jednotlivých kategorií:

Dílo z oblasti výtvarného umění:

„Sopko - Velké koupání“; „Anderleho obrazy“; „geometrizační tvary v dílech P. Cezanna“

V jiných kategoriích neobsažená díla z oblasti didaktiky VV:

„přednášky paní Phonerové, Igora Zhoře“; „Galerijní animace, Horáček“; „Kniha- Uždil-Čáry máry klikyháky“

dílo V. Roeselové:

„knihy V. Roeselové“; „V. Roeslová: Proudny ve výtvarné výchově“; „Semináře pro učitele ZUŠ, které mají mnoholetou tradici a Věra Roeselová dokázala, že bývaly vždy mimořádně přínosné.“

dílo J. Slavíka:

„Artefilitika – Slavík“, „Jan slavík : umění zážitku, zážitek umění“; „přednášky J. Slavíka“

dílo K. Cikánové:

„K. Cikánová - Kreslete a malujte s námi“; „Kniha od p. Cikánové“

Dílo z oblasti společenských věd (kromě pedagogiky):

„S.Freud: O nespokojenosti v kultuře“; „Watts: Cesta zenu“; „C.G.Jung: Mandaly, obrazy z nevědomí“

Dílo z oblasti pedagogiky do jiných kategoriích nezařaditelné:

„díla Waldorfské pedagogiky“; „Jan Amos Komenský, Orbis Pictus“

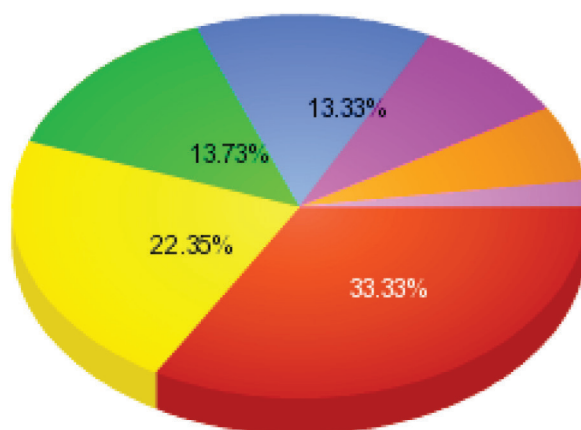
Ostatní:

„spousta děl, které mě zaujmou náhodně, někdy cíleně při hledání inspirace ve výuce, nemohu jmenovat jedno“; „všechno co vytvoří příroda“

6.6.1.2 Pohled učitelů výtvarné výchovy na tvořivost

Graf 9 ukazuje volbu definičního pojetí tvořivosti respondenty. Největší část respondentů volící jednu definici je třetinová (33.33%). Zbylé volby jsou řazeny podle poměrového příkonu respondentů od největšího po nejmenší. Definice s nejmenším počtem voleb je na téměř dvou procentní hladině volitelnosti (1.96%).

Graf 9: Preference určitého definičního pojetí tvořivosti

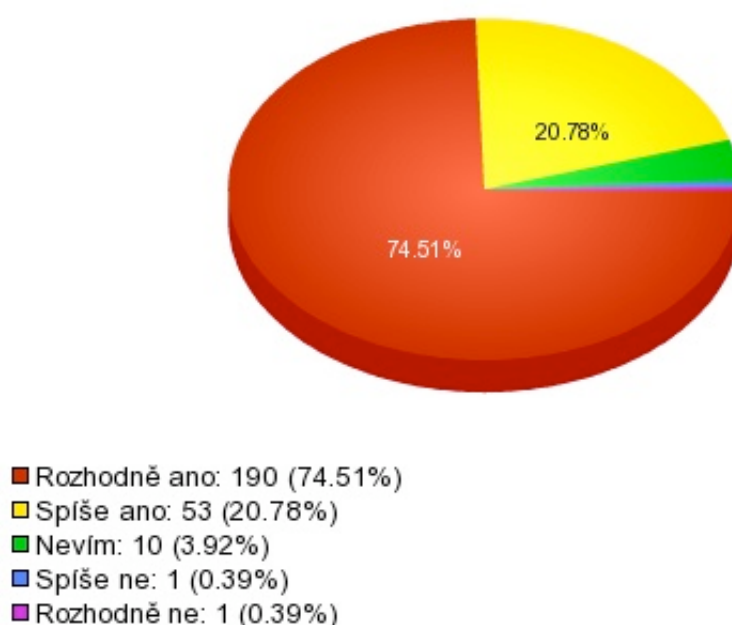


- Tvořivost je základem pro naše vlastní přežití. Díky tvořivosti jsme schopni se pružně přizpůsobovat okolnostem, dokážeme improvizovat, vybíráme různé varianty možných řešení.: 85 (33.33%)
- Tvořivost je činnost, v níž dochází ke vzniku (vynoření) relativně nového produktu, který vyrůstá z jedinečnosti individua na jedné straně, a látky, událostí, lidí nebo okolností života individua na straně druhé.: 57 (22.35%)
- Tvořivost je jev, při kterém žák (žáci) správně a účelně řeší problémové situace projevující se ve vzniku něčeho nového a zároveň účelného. Je to v různé míře vlastnost každého žáka, kterou je třeba podle možností rozvíjet ve všech možných směrech.: 35 (13.73%)
- Tvořivost je produkce nových, neobvyklých, ale přijatelných řešení, myšlenek, postupů a výrobků.: 34 (13.33%)
- Tvořivost je setkání intenzivní vědomé lidské existence se světem.: 23 (9.02%)
- Tvořivost je schopnost jedince či skupiny zhotovit vlastní produkt (např. výtvarné dílo, hudební skladbu, technický výrobek apod.), který je většinou společností kladně hodnocen.: 16 (6.27%)
- Tvořivost je pokrok v subjektoobъекtových vztazích, při kterém vzniká novým způsobem a spolu s formováním vědomí nový (nebo alespoň stejně hodnotný) produkt.: 5 (1.96%)

Celkem odpovědí: 255 (100%)

Jak ukazuje Graf 10, převážná většina respondentů se domnívá, že tvořivost je možné rozvíjet prostřednictvím výuky výtvarné výchovy. Rozdělení odpovědí na škále ukazuje, že rozhodně ano - ve smyslu možnosti rozvoje tvořivosti prostřednictvím výuky výtvarné výchovy, volí téměř tři čtvrtiny respondentů (74.51%). Spíše ano volí přibližně jedna pětina respondentů (20.78%). Volbu nevím provedlo 3.92% respondentů. Spíše ne a rozhodně ne - ve smyslu možnosti rozvoje tvořivosti prostřednictvím výuky výtvarné výchovy, volí shodně 0,39% respondentů.

Graf 10: Možnost rozvoje tvořivosti prostřednictvím výuky výtvarné výchovy



Celkem odpovědí 255 (100%)

Při zdůvodnění svého kladného stanoviska, na možnost rozvoje tvořivosti prostřednictvím výuky výtvarné výchovy (Tab. 21), přibližně polovina respondentů uvedla konkrétní oborové charakteristiky, argumentačně „vhodně“ podporující uvedený názor (53.94%). Přibližně třetina respondentů uvedla blíže nespecifikované „poznání bytím“ (31.54%). Zdůvodnění důvěrou v obor a jeho poznatky provedla necelá desetina respondentů (8.71 %). Ostatní volby, které respondenti uvedli, nepřekročili pěti procentní hranici.

Tab. 21: Charakter zdůvodnění kladného stanoviska na možnost rozvoje tvořivosti prostřednictvím výuky výtvarné výchovy

Kategorie	N	%
Konkrétní oborové charakteristiky, argumentačně vhodně podporující vyjádřené stanovisko	130	53.94
Blíže nespecifikované „poznání bytím“	76	31.54
Důvěra v obor a jeho poznatky	21	8.71
Nevím	2	0.83
Ostatní	12	4.98
Celkem odpovědí: 241 (94.5%)		

Příklady jednotlivých kategorií:

Konkrétní oborové charakteristiky, argumentačně vhodně podporující vyjádřené stanovisko:

„Výtvarná výchova je jedním z mála předmětů, kde žák rozvíjí nonverbální komunikaci, aby dokázal sdělit co potřebuje, musí při práci neustále analyzovat a syntetizovat, to je sakra tvořivost.“; „Mohou se na jednu věc podívat z více úhlů, mají možnost a čas ukázat, jak věc vidí oni sami, patrný je rozdíl na stejně starých dětech, z nichž jedny se vzdělávají v ZUŠ několik let a druhé nastoupí jako noví žáci.“; „Ve výtvarné výchově je každý žák stavěn do centra dění, sám se aktivně zapojuje, hledá vlastní interpretace daného tématu, svého projevu, ověřuje si své vlastní postoje a pozice v dané době. Je nucen hledat nová řešení a tedy tvořit.“

Blíže nespecifikované „poznání bytím“:

„Vlastní praxe“; „edukační proces“; „36 let praxe a ověřování“

Důvěra v obor a jeho poznatky:

„Usuzuji tak dle zkušeností autorit oboru, kteří tvůrčí procesy jasně etablovaly v rámci VV.“; „Podstatou kvalitní výtvarné činnosti je přece tvořivost... Cožpak to lze oddělit?“; „Jak jinak?“

Ostatní:

„Dnešní doba potřebuje tvořivé a hlavně komunikativní dorost.“; „Většina dětí se setkává s tvořivostí jen ve škole.“; „Je to lepší nežli počítač.“

Většina respondentů (82%) uvádí, že jejich pohled na možnost rozvíjet tvořivost prostřednictvím výuky výtvarné výchovy, se během praxe nezměnil (Tab. 22). Mírnou změnu udává 15% respondentů a zásadní změnu během praxe zaznamenala 3% respondentů.

Tab. 22: Charakter změny v pohledu respondentů na možnost rozvíjet tvořivost prostřednictvím výtvarné výchovy		
Charakter změny	N	%
Mírná	39	15%
Zásadní	7	3%
Žádná	209	82%
Celkem odpovědí 255 (100%)		

Respondenti, jejichž pohled na možnost rozvíjet tvořivost prostřednictvím výtvarné výchovy se během praxe změnil (Tab 22a), nejčastěji udávají charakter změny k horšímu (58.70%), když popisují řadu faktorů, které jim realizaci výuky zaměřené na rozvoj tvořivosti ztěžují. Změnu k lepšímu, vzhledem k osobnímu nastavení pro rozvoj tvořivosti, uvádí necelá třetina těchto respondentů (28. 26%).

Tab. 22a: Konkretizace změny v pohledu respondentů (udané v průběhu praxe) na možnost rozvíjet tvořivost prostřednictvím výuky VV		
Kategorie	N	%
Změna k horšímu vzhledem k nastavení pro rozvoj tvořivosti	27	58.70
Změna k lepšímu vzhledem k nastavení pro rozvoj tvořivosti	13	28.26
Ostatní	6	13.04
Celkem odpovědí: 46 (18.03%)		

Příklady jednotlivých kategorií:

Změna k horšímu vzhledem k nastavení pro rozvoj tvořivosti:

„je obtížnější zaujmout, nechuť dětí, netolerance, velký počet dětí, agresivní děti...“;
„Vnímání světa dnešních dětí je omezené díky technických vymoženostem, které ubíjejí dětskou fantazii“; „Odrazuje mě nechuť žáka cokoliv dělat. Nejsou zvyklí objevovat, jen konzumovat předkládané.“

Změna k lepšímu vzhledem k nastavení pro rozvoj tvořivosti:

„Pozorováním jsem zjistila, co jak působí, brzy jsem začala dávat dětem čím dál větší prostor pro seberealizaci, právě pro tu Vámi zkoumanou tvořivost - a osvědčuje se to“; „snažím se více chápat souvislosti a celek a jde to lépe“; „k lepšímu, víc se o tvořivost snažím“

Ostatní:

„Dokud jsem výtvarnou výchovu neučila, myslela jsem si, že to může učit kdokoli, ale opak je pravdou; Důslednost v hodinách výtvarné výchovy; „Ne všechno se podaří.“

Valná většina respondentů (97.25%) uvádí, že se během výuky výtvarné výchovy aktivně snaží o rozvoj tvořivosti žáků (Tab 23). Respondenti, kteří se v hodinách výuky cíleně na rozvoj tvořivosti žáků nezaměřují, představují necelá tři procenta ze vzorku (2.75%).

Tab. 23: Zaměřenost na rozvoj tvořivosti v hodinách výtvarné výchovy		
Kategorie	N	%
Respondenti cíleně se nezaměřující na rozvoj tvořivosti žáků	7	2.75
Respondenti aktivně se snažící rozvíjet tvořivost žáků	248	97.25
Celkem odpovědí 255 (100%)		

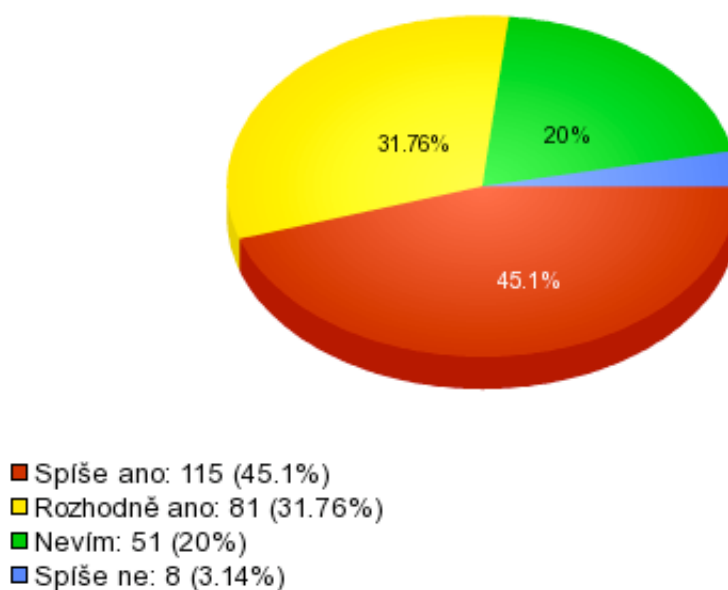
Tabulka 24 uvádí pořadí důležitosti vlastností, kterými se dle respondentů vyznačuje tvořivý žák. Hierarchie vlastností byla stanovena na základě zprůměrování volby na škále: rozhodně důležitá (+2), spíše důležitá (+1), něco mezi (0), spíše nedůležitá (-1), rozhodně nedůležitá (-2).

Tab. 24: Pořadí důležitosti vlastností, jimiž se dle učitelů výtvarné výchovy vyznačuje tvořivý žák

Pořadí	Vlastnost	Průměr	Rozptyl
1	originalita	1.792	0.243
2	samostatnost v myšlení	1.792	0.353
3	spontánnost	1.671	0.354
4	nezávislost	1.494	0.493
5	odvážnost	1.439	0.56
6	rozhodnost	1.161	0.723
7	sebejistota	1.098	0.724
8	dobrodružnost	1.09	0.78
9	pracovitost	1.063	0.765
10	svědomitost	0.58	0.981
11	upřímnost	0.529	1.198
12	zodpovědnost	0.439	1.14
13	přátelskost	-0.035	1.116
14	přízřůsobivost	-0.071	1.266
15	skromnost	-0.333	1.101
16	milé chování	-0.529	1.143
Celkem odpovědí: 255 (100%)		Rozpětí volby na škále: +2, +1, 0, -1, -2	

Respondenti se většinou domnívají, že dítě, které pracuje tvořivě ve výtvarné výchově, dokáže tento přístup přenést i do jiné oblasti (Graf 11). Souhlasně ve smyslu existence přenositelnosti do jiné oblasti se vyjádřilo (76.86%). V detailnější volbě na škále pak spíše ano volí téměř polovina respondentů (45.1.%), rozhodně ano přibližně třetina respondentů (31.76%). Čtvrtina respondentů uvádí, že neví. Že takový přenos možný spíše není uvádí 3.14% respondentů.

**Graf 11: Existence přenositelnosti tvořivé práce
z výtvarné výchovy do jiné oblasti**



Celkem odpovědí: 255 (100%)

Univerzální oborovou přenositelnost tvořivé práce z výtvarné výchovy (na základě příkladu z praxe) uvádí téměř třetina respondentů (31.37%). Druhou největší skupinu tvoří respondenti, kteří uvádějí existenci přenosu pouze do českého jazyka (19.61%). Přenositelnost do jednoho konkrétního předmětu (kromě českého jazyka) nebo nějaké mimooborové dovednosti popisuje 8.33% respondentů. Nefunkčnost přenositelnosti tvořivé práce z výtvarné výchovy do konkrétního předmětu/ů vidí 3.92% respondentů. Více než desetina respondentů (12.26%) uvedla příklad z praxe, který se nevztahoval k tvořivosti (dle oborového pojetí vycházejícího z Uždilovy koncepce), ale k dobrému pracovnímu výkonu. Přibližně šestina respondentů poskytla, vzhledem k problematice, irelevantní odpověď (15.69%). To, že nemá příklad z praxe, uvedla necelá desetina respondentů (8.82%); (Tab. 25).

Tab. 25: Oborová přenositelnost tvořivé práce z VV – na základě zkušenosti z praxe

Kategorie	N	%
Přenositelnost do českého jazyka	40	19.61
Přenositelnost do jednoho konkrétního předmětu (kromě českého jazyka) nebo mimooborové dovednosti	17	8.33
„Univerzálnost“ oborové přenositelnosti	64	31.37
Nefunkčnost přenosu do konkrétního předmětu/ů	8	3.92
Nemám příklad z praxe	18	8.82
Vztaženo k „dobrému pracovnímu výkonu“	25	12.26
Irelevantní odpověď	32	15.69
Celkem odpovědí: 204 (80%)		

Příklady jednotlivých kategorií:

Přenositelnost do českého jazyka:

„v literatuře - domýšlení neznámého textu“; „Má lepší nápady při psaní slohových prací, např. u vypravování, líčení (kde může zapojit fantazii).“; „Děti, které mají nápady při řešení výtvarných úloh, mají většinou originální nápady i v jazykové oblasti, např. ve slohu.“

Přenositelnost do jednoho konkrétního předmětu (kromě českého jazyka) nebo mimooborové dovednosti:

„Například v hodinách prvouky dokáže lépe popsat výjev z přírody, všímá si detailů, které snadno přehlédneme. Zároveň do hodin vkládá zajímavé podněty, které dospělého ani nenapadnou, protože je ovlivněn vnějším světem a své názory má částečně dané dle určitých pravidel; Vnímavější jedinci mají tendenci více analyzovat i např. úlohy v matematice; „Žáci samostatně uvažující výtvarně dokáží řešit i např. matematický problém svým způsobem, ale správně.“

„Univerzálnost“ oborové tvořivosti:

„Tvořivý žák nalezne snáz a rychleji řešení i v jiných předmětech (nezarazí ho situace, kdy nejde vše podle návodu)“; „Dokáží si poradit i v jiných situacích a i v jiných předmětech - umí improvizovat (něco zapomené udělat / donést ... tak si musí poradit jinak)“; „ve všech předmětech hledá různé souvislosti a více způsobů řešení“

Nefunkčnost přenosu do konkrétního předmětu/ů:

„- žák, který je tvořivý ve VV není tvořivý v HV“; „Žák, který je netvořivý v českém jazyku či matematice je výborný ve výtvarné výchově.“; „tvořivý žák v hodinách Vv není tvořivý v kolektivních sportech“

Vztaženo k „dobrému pracovnímu výkonu“:

„snaživost a zodpovědnost se projevuje ve všech předmětech“; „při výuce Př je schopný vzorně vést sešit“; „Když dítě pečlivě přistupuje k výtvarným úlohám, pak jeho úprava v sešitě je obdobná.“

Irelevantní odpověď:

„I ve VV jsou všeobecně lepší komunikující extroverti.“; „tvořivost je důležitá všude“; „vše co nás pozitivně rozvíjí je přínosné pro život“

6.6.1.3 Srovnání hodnocení učitelů výtvarné výchovy: nejlepší výtvarné práce versus práce s nejvyšší mírou tvořivosti

Tabulky v levém sloupci (Tab. 26 - 30) ukazují volby nejlepších výtvarných prací provedené učiteli VV u souborů výtvarných prací na dané téma. Jsou korelovány s příslušnými tabulkami (horizontálně umístěnými ve stejné výši) v pravém sloupci (Tab. 31 - 35), které zobrazují volby prací s nejvyšší mírou tvořivosti provedené učiteli VV. Tabulky umístěné ve stejné výši (na levé a pravé straně od symbolu X) se vždy vztahují ke stejnému hodnocenému souboru výtvarných prací (téma prací je uvedeno v záhlaví každé tabulky).

Tab. 26: Nejlepší výtvarná práce na téma „Pohádka O dvanácti měsících“

číslo práce	N	%
1	112	44%
2	82	32%
3	48	19%
4	13	5%
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

viz Obrazový list 1



Tab. 31: Výtvarná práce s nejvyšší mírou tvořivosti na téma „Pohádka O dvanácti měsících“

číslo práce	N	%
1	154	60%
2	39	15%
3	38	15%
4	24	9%
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Tab. 27: Nejlepší výtvarná práce na téma „Sv. Anežka Česká a její doba“

číslo práce	N	%
1	112	44%
2	52	20%
3	18	7%
4	16	6%
5	1	0%
7	9	4%
8	47	18%
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

viz Obrazový list 2



Tab. 32: Výtvarná práce s nejvyšší mírou tvořivosti na téma „Sv. Anežka Česká a její doba“

číslo práce	N	%
1	138	54%
2	17	7%
3	47	18%
4	3	1%
5	7	3%
7	2	1%
8	41	16%
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Tab. 28: Nejlepší výtvarná práce na téma „Moje ZOO“

číslo práce	N	%
1	2	1%
2	76	30%
3	66	26%
4	111	44%
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

viz Obrazový list 3



Tab. 33: Výtvarná práce s nejvyšší mírou tvořivosti na téma „Moje ZOO“

číslo práce	N	%
1	24	9%
2	80	31%
3	32	13%
4	119	47%
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Tab. 29: Nejlepší výtvarná práce na téma „Pohled z okna“

číslo práce	N	%
1	34	13%
2	8	3%
3	94	37%
4	63	25%
5	40	16%
6	16	6%
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

viz Obrazový list 4



Tab. 34: Výtvarná práce s nejvyšší mírou tvořivosti na téma „Pohled z okna“

číslo práce	N	%
1	59	23%
2	4	2%
3	58	23%
4	31	12%
5	80	31%
6	23	9%
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Tab. 30: Nejlepší výtvarná práce na téma „Legrační strašidlo“

číslo práce	N	%
1	46	18%
2	10	4%
3	38	15%
4	20	8%
5	29	11%
6	7	3%
7	105	41%
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

viz Obrazový list 5



Tab. 35: Výtvarná práce s nejvyšší mírou tvořivosti na téma „Legrační strašidlo“

číslo práce	N	%
1	15	6%
2	5	2%
3	60	24%
4	8	3%
5	9	4%
6	4	2%
7	154	60%
Celkem odpovědí: 255 (100%)		

Korelace mezi výtvarnými pracemi volenými učiteli VV jako nejlepší a s nejvyšší mírou tvořivosti je 0,444663614. Split half reliabilita je 0,615594675. Cronbachova alpha je 0,383825265. Test je dostatečně konzistentní. Ukazuje dostatečně vysokou míru shody mezi hodnocením nejlepších prací a prací s nejvyšší mírou tvořivosti.

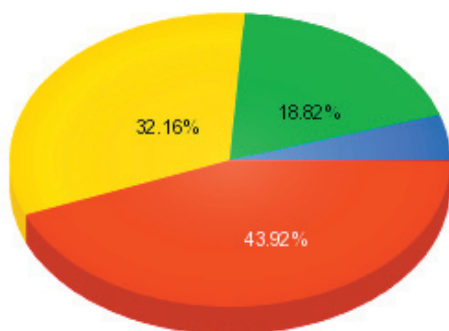
6.6.2. Výsledky porovnání hodnocení nejlepších výtvarných prací: vzorek učitelé výtvarné výchovy versus vzorek „neučitelé výtvarné výchovy“

6.6.2.1 Výtvarné práce na téma „Pohádka O dvanácti měsících“

Obrazový list 1: soubor hodnocených výtvarných prací na téma „Pohádka O dvanácti měsících“



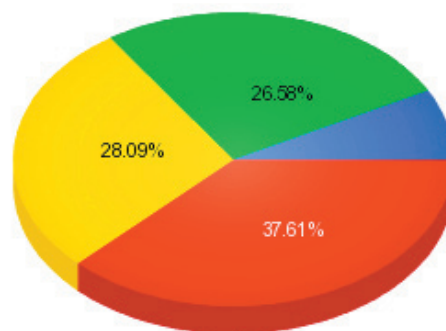
Graf 12: Nejlepší výtvarná práce na téma „Pohádka O dvanácti měsících“ – volba vzorku učitelé VV



učitelé VV

- práce č. 1: 112 (43.92%)
 - práce č. 2: 82 (32.16%)
 - práce č. 3: 48 (18.82%)
 - práce č. 4: 13 (5.1%)
- Celkem odpovědí: 255 (100 %)**

Graf 13: Nejlepší výtvarná práce na téma „Pohádka O dvanácti měsících“ – volba vzorku „neučitelé VV“



„neučitelé VV“

- práce č. 2: 1442 (37.61%)
 - práce č. 1: 1077 (28.09%)
 - práce č. 3: 1019 (26.58%)
 - práce č. 4: 296 (7.72%)
- Celkem odpovědí: 3834 (100 %)**

Chí-kvadrát= 1,2521; p= 0,259462

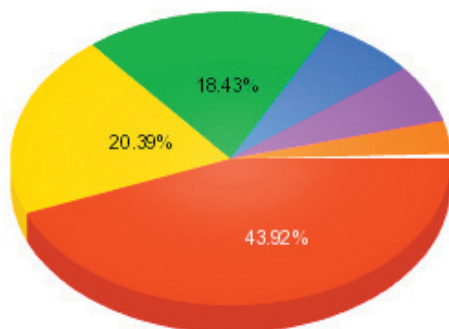
Mezi vzorkem učitelé VV (Graf 12) a vzorkem „neučitelé VV“ (Graf 13) nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v hodnocení nejlepší výtvarné práce na téma „Pohádka O dvanácti měsících“.

6.6.2.2 Výtvarné práce na téma „Sv. Anežka Česká a její doba“

Obrazový list 2: soubor hodnocených výtvarných prací na téma „Sv. Anežka Česká a její doba“



Graf 14: Nejlepší výtvarná práce na téma „Sv. Anežka Česká a její doba“ – volba vzorku učitelé VV

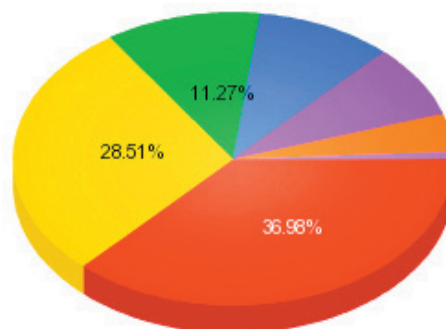


učitelé VV

- práce č. 1: 112 (43.92%)
- práce č. 2: 52 (20.39%)
- práce č. 8: 47 (18.43%)
- práce č. 3: 18 (7.06%)
- práce č. 4: 16 (6.27%)
- práce č. 7: 9 (3.53%)
- práce č. 5: 1 (0%)

Celkem odpovědí: 255 (100%)

Graf 15: Nejlepší výtvarná práce na téma „Sv. Anežka Česká a její doba“ – volba vzorku „neučitelé VV“



„neučitelé VV“

- práce č. 1: 1418 (36.98%)
- práce č. 2: 1093 (28.51%)
- práce č. 8: 432 (11.27%)
- práce č. 7: 382 (9.96%)
- práce č. 3: 312 (8.14%)
- práce č. 4: 159 (4.15%)
- práce č. 5: 38 (1%)

Celkem odpovědí: 3834 (100%)

Chí-kvadrát= 2,294; p= 0,259466

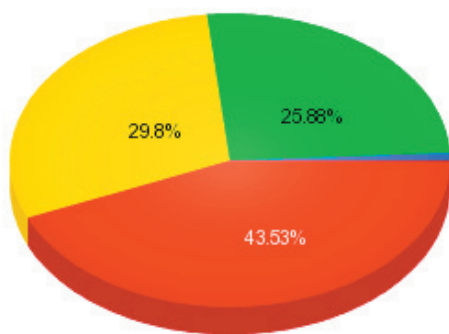
Mezi vzorkem učitelé VV (Graf 14) a vzorkem „neučitelé VV“ (Graf 15) nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v hodnocení nejlepší výtvarné práce na téma „Sv. Anežka Česká a její doba“.

6.6.2.3 Výtvarné práce na téma „Moje ZOO“

Obrazový list 3: soubor hodnocených výtvarných prací na téma „Moje ZOO“



Graf 16: Nejlepší výtvarná práce na téma „Moje ZOO“
– volba vzorku učitelé VV

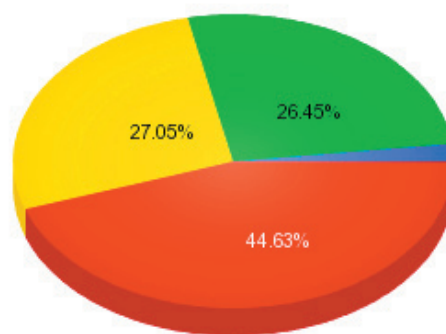


učitelé VV

- práce č. 4: 111 (43.53%)
- práce č. 2: 76 (29.8%)
- práce č. 3: 66 (25.88%)
- práce č. 1: 2 (0.78%)

Celkem odpovědí: 255 (100%)

Graf 17: Nejlepší výtvarná práce na téma „Moje ZOO“
– volba vzorku „neučitelé VV“



„neučitelé VV“

- práce č. 4: 1711 (44.63%)
- práce č. 3: 1037 (27.05%)
- práce č. 2: 1014 (26.45%)
- práce č. 1: 72 (1.88%)

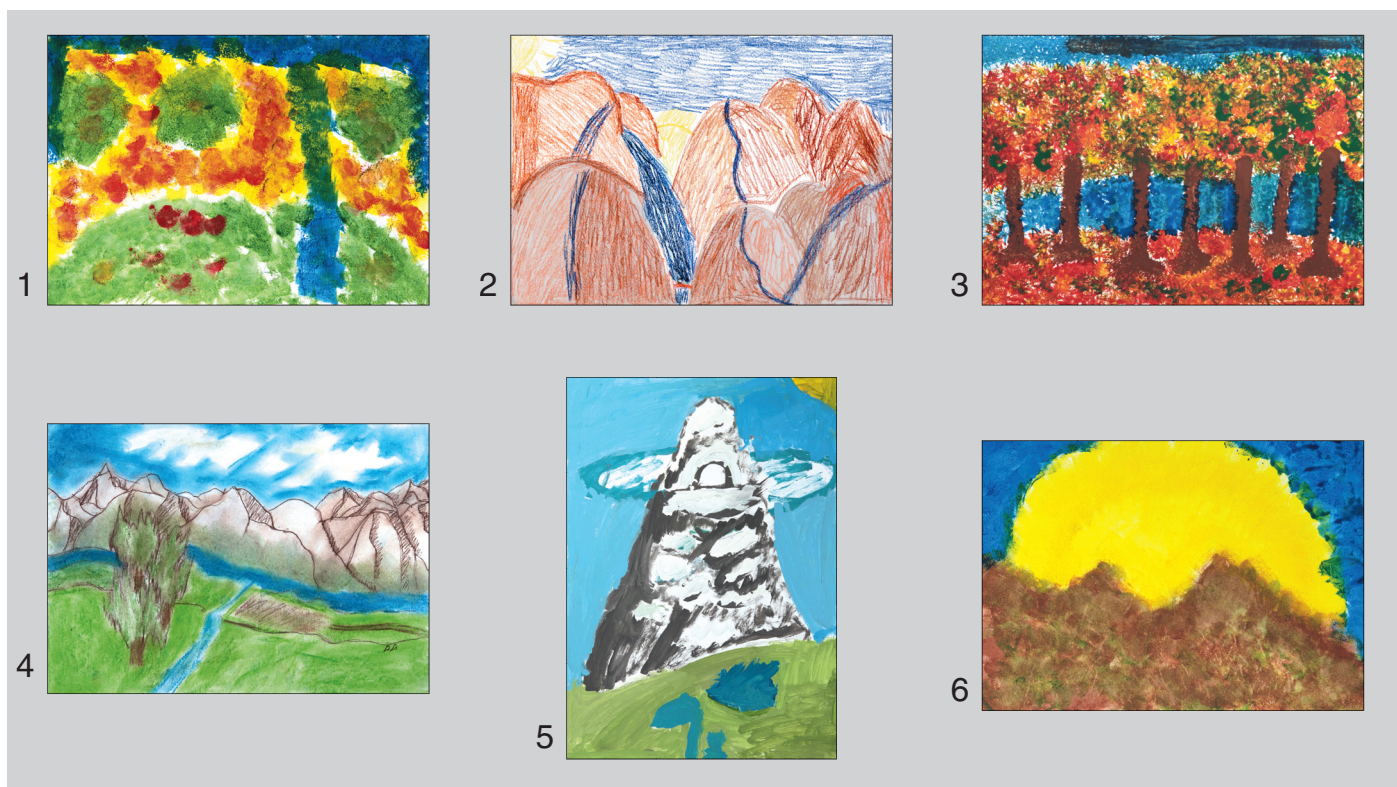
Celkem odpovědí: 3834 (100%)

Chí-kvadrát= 0,42754579; p= 0,06

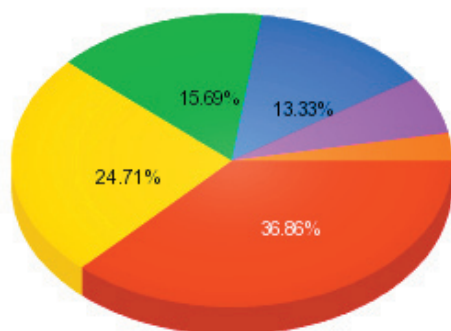
Mezi vzorkem učitelé VV (Graf 16) a vzorkem „neučitelé VV“ (Graf 17) nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v hodnocení nejlepší výtvarné práce na téma „Moje ZOO“.

6.6.2.4 Výtvarné práce na téma „Pohled z okna“

Obrazový list 4: soubor hodnocených výtvarných prací na téma „Pohled z okna“



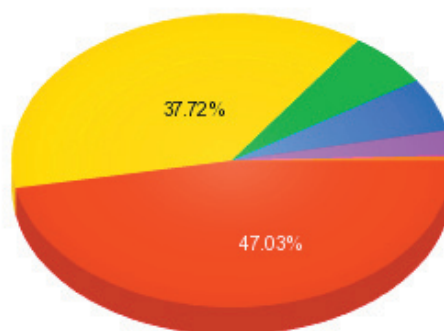
Graf 18: Nejlepší výtvarná práce na téma „Pohled z okna“
– volba vzorku učitelé VV



učitelé VV

■ práce č. 3: 94 (36.86%)
 ■ práce č. 4: 63 (24.71%)
 ■ práce č. 5: 40 (15.69%)
 ■ práce č. 1: 34 (13.33%)
 ■ práce č. 6: 16 (6.27%)
 ■ práce č. 2: 8 (3.14%)
 Celkem odpovědí: 255 (100%)

Graf 19: Nejlepší výtvarná práce na téma „Pohled z okna“
– volba vzorku „neučitelé VV“



„neučitelé VV“

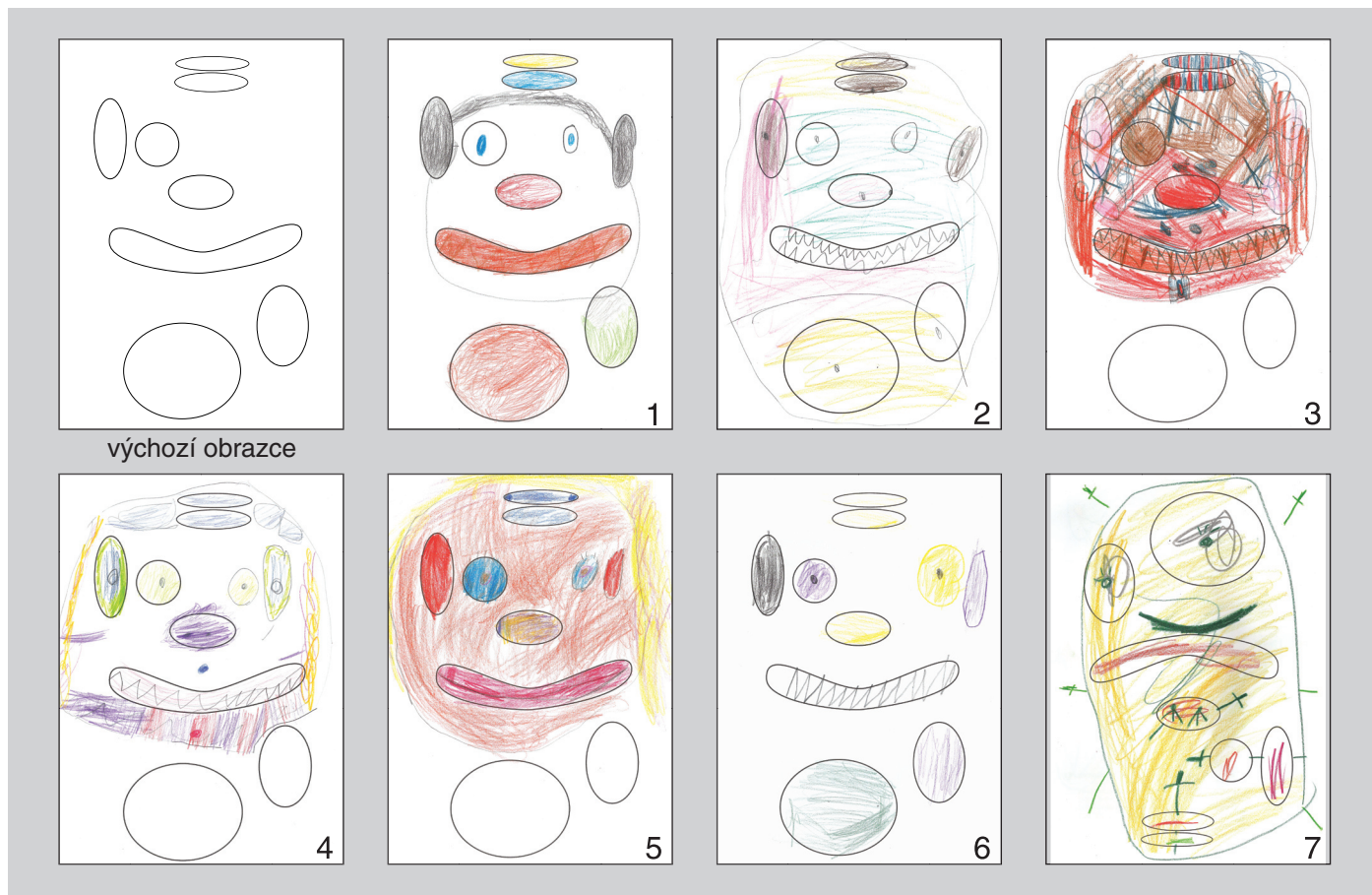
■ práce č. 4: 1803 (47.03%)
 ■ práce č. 3: 1446 (37.71%)
 ■ práce č. 6: 233 (6.08%)
 ■ práce č. 1: 223 (5.82%)
 ■ práce č. 5: 102 (2.66%)
 ■ práce č. 2: 27 (0.7%)
 Celkem odpovědí: 3834 (100%)

Chí-kvadrát= 3,2472; p= 0,338064

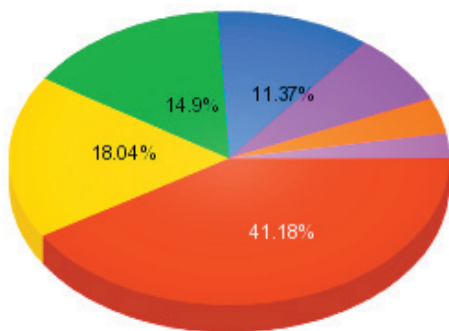
Mezi vzorkem učitelé VV (Graf 18) a vzorkem „neučitelé VV“ (Graf 19) nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v hodnocení nejlepší výtvarné práce na téma „Pohled z okna“.

6.6.2.5 Výtvarné práce na téma „Legrační strašidlo“

Obrazový list 5: soubor hodnocených výtvarných prací na téma „Legrační strašidlo“



Graf 20: Nejlepší výtvarná práce na téma „Legrační strašidlo“
– volba vzorku učitelé VV

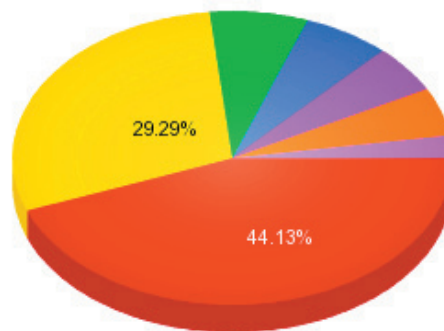


učitelé VV

- práce č. 7: 105 (41,18%)
- práce č. 1: 46 (18,04%)
- práce č. 3: 38 (14,9%)
- práce č. 5: 29 (11,37%)
- práce č. 4: 20 (7,84%)
- práce č. 2: 10 (3,92%)
- práce č. 6: 7 (2,75%)

Celkem odpovědí: 255 (100%)

Graf 21: Nejlepší výtvarná práce na téma „Legrační strašidlo“
– volba vzorku „neučitelé VV“



„neučitelé VV“

- práce č. 7: 1692 (44,13%)
- práce č. 1: 1123 (29,29%)
- práce č. 5: 276 (7,2%)
- práce č. 6: 246 (6,42%)
- práce č. 3: 204 (5,32%)
- práce č. 4: 198 (5,16%)
- práce č. 2: 95 (2,48%)

Celkem odpovědí: 3834 (100%)

Chí-kvadrát= 6,5855; p= 0,639098

Mezi vzorkem učitelé VV (Graf 20) a vzorkem „neučitelé VV“ (Graf 21) nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v hodnocení nejlepší výtvarné práce na téma „Legrační strašidlo“.

7 DISKUSE

Empirický výzkum přinesl poznatky umožňující následné interpretace. Cílem diskuse je přiblížit určité pohledy na výsledky a zasadit je do kontextu. Vzhledem k šíři zkoumaného jevu považuji za důležité i dílčí porovnání některých výstupů s výzkumy jiných mimooborových autorů, kteří se této problematice věnují.

7.1 Charakteristika výzkumného vzorku učitelé výtvarné výchovy

Nebyl vytvořen precedent, na jehož základě bych mohl stanovit, zda vzorek pro kategorii respondentů „učitelé výtvarné výchovy“ je reprezentativní. Hard data respondentů dotazníku č. 1 (učitelé VV) však naznačují, že se podařilo shromáždit údaje velmi dobře demograficky rozložené. Pokusím se tento názor blíže přiblížit, i když jsem si vědom, že srovnání trochu „kulhají“, protože nejsou k dispozici celorepubliková data zaměřená pouze k učitelům výtvarné výchovy. Nezbývá než vycházet z údajů obecně se vztahujícím k učitelům jako takovým. I takto hrubě provedené srovnání některých oblastí pokládám za přínosné pro základní orientaci o věrohodnosti vzorku. Považuji ho též za dostačující pro odhalení případných stěžejních disparit.

Zastoupení (Graf 1) žen ve vzorku je vyšší, než uvádí data Eacea; Eurydice (2010) o procentním podílu učitelek v celém primárním a sekundárním školství, podle nichž je zastoupení žen na úrovni ISCED (mezinárodní klasifikace vzdělávání) 1–94,2 % a na úrovni ISCED 2–78,1 %, ISCED 3–59 %. Tato nevelká rozdílnost však nevyznívá významně a nevnímám ji jako podnět k hlubší analýze možného narušení vzorku.

Školy, v nichž respondenti působí, dosti rovnoměrně zastupují všechny velikostní skupiny obcí (Tab. 1). Rozložení škol respondentů z hlediska krajů ČR (Tab. 2) však vykazuje značnou nevyváženost, když některé kraje jsou poměrově zastoupeny na nulové procentní hladině (Olomoucký kraj a Pardubický kraj – 0,39 %) Dle územního dělení Čechy – Morava je však vzorek dobře vyvážený. Průměrný věk respondentů je téměř 43 let (Tab. 3). Jak uvádí Blažková (2004), průměrný věk učitelů základních škol v ČR v roce 2004 byl 48 let. Vzorek respondentů je tedy lehce pod tímto průměrem (Nutno připomenout, že vzorek respondentů však zahrnuje i učitele středních škol). Komplexní data, která by umožnila porovnání věku vzhledem k oborovému zaměření, jsem nenalezl a jejich vytvoření na základě dílčích zpráv nepovažuji za podstatné.

Pozitivně lze hodnotit velmi vyvážené složení hlavních kategorií věku (Tab. 3); (Do nich již neřadím věk důchodový > 61 let a věk pregraduální < 25 let). Délka praxe respondentů u předmětu výtvarná výchova ukazuje, že výrazně nejvyšší počet tvoří respondenti s délkou praxe nepřekračující 5 let (Tab. 4). (Opět chybí možnost srovnání, na jehož základě by bylo možné stanovit, je-li tento výsledek odrazem skutečného stavu, nebo zvláštností vzorku. Nevidím zde však podmíněný důvod, který by oprávnil zamítnutí možnosti, že výsledek zastupuje věrohodně kategorii učitel výtvarné výchovy.) Ostatní kategorie jsou vcelku vyvážené, vyšší úbytek respondentů vykazují kategorie > 31 let praxe. Vzhledem k vysokému počtu žen ve školství, jejichž praxe bývá přerušena mateřstvím a dle počtu narozených dětí individuálně ukončena odchodem do důchodu, však nelze vyloučit, že i tato kategorie je odpovídajícím způsobem zastoupena. Dle údajů Atlasu školství (2012) je v ČR poměr počtu ZŠ a SŠ přibližně 1:3. Poměr ZŠ a SŠ, na nichž působí respondenti sledovaného vzorku, je v podstatě shodný (Graf 2). Respondentů ze ZUŠ je nepatrně více, než by dle poměrového zastoupení škol v ČR (ZŠ:ZUŠ – cca 1:9) odpovídalo tomuto vztahu (ve vzorku cca 1:6). Není to ale překvapující vzhledem k oborovému zaměření práce. Průměrný počet žáků ve třídách respondentů (Tab. 5) je o něco nižší než například pro primární školy (22,1 žáků), uvádí Průcha (1999). Výsledek lze opět přičíst oborovým zvláštnostem výtvarné výchovy, která již nezřídka bývá vyučována v dělených třídách. Druhým důvodem je začlenění respondentů ze ZUŠ do vzorku (Přesný údaj o průměrném počtu žáků ve třídách respondentů učících na ZUŠ by bylo možné získat z nashromážděných dat, nepovažuji ho však za určující pro tento výzkum).

Někteří respondenti vyučují na specificky zaměřené škole (Tab. 6). Jejich počet nepokládám za nadměrný v souhrnu celého vzorku. Není však zanedbatelný, a proto jsem přistoupil i k detailnímu kategorizování specifického zaměření škol (Tab. 7). Vyplývá z něj, že rozložení specializací není příliš jednostranné, což považuji za klad. Podle údajů Práva (in MŠMT, 2009) chybí VŠ kvalifikace u 22 % pedagogických pracovníků (Pravděpodobně je kvalifikací myšleno odpovídající vzdělání v „oblasti pedagogických věd“ - z pohledu zákona 563/2004 Sb., jisté to ovšem není.). Tabulka 8 ukazuje podíl VŠ vzdělaných respondentů v oblasti pedagogiky. Poměr zde obsažený v podstatě odpovídá výše uvedenému údaji ze stránek MŠMT.

Rozložení vystudovaných škol respondentů není rovnoměrné z hlediska jednotlivých pedagogických fakult v ČR (Tab. 9). Není ale ani výrazně disproporčně nakloněno k jedné univerzitě. Skutečnost, že dvě nejpočetněji zastoupené kategorie tvoří respondenti, kteří pochází ze dvou největších univerzit v ČR (UK a MU), je vcelku logickým odrazem stavu.

Výzkum, který provedl Pospíšil (2011) u učitelů 2. stupně výtvarné výchovy, vykázal přibližně 60% zastoupení aprobovaných pedagogů ve vzorku. Obdobný vztah je přítomen i ve vzorku respondentů tohoto výzkumu (Tab. 10). (Vzhledem k tomu, že jsou ve vzorku zastoupeni i učitelé učící výtvarnou výchovu na prvním stupni ZŠ – řadím absolventy oboru učitelství pro I. stupeň ZŠ mezi aprobované pro výuku výtvarné výchovy na stupni svého působení.)

Značné množství různých variant vykazují obory, které respondenti v kombinaci s výtvarnou výchovou vyučují (Tab. 11). Tuto pestrost pokládám za přínosnou pro širší pohled na danou problematiku.

Nevelká skupina ve vzorku se hlásí k některému ze současných teoretických proudů ve výtvarné výchově (Tab. 12). Východiskem dělení na jednotlivé proudy se u respondentů ukázalo pojetí, které popsal Slavík (1997). Výrazně nejvyšší příklon u respondentů hlásících se k nějakému proudu výtvarné výchovy vykazuje pojetí spjaté s dílem tohoto autora (artefiletika); (Tab. 13).

Na základě výše uvedeného se domnívám, že vzorek respondentů je pro zvolený výzkum odpovídající a nevykazuje znaky směrodatného narušení. Výzkumně podchytilná výpověď vzorku má vysokou reprezentativní hodnotu pro kategorii „učitel výtvarné výchovy“.

7.2 Charakteristika výzkumného vzorku „neučitelé VV“

Na základě dat shromážděných prostřednictvím dotazníku č. 2 byl ustaven vzorek „neučitelé VV“. Nejedná se o reprezentativní vzorek české společnosti. Zatímco školy v ČR jsou dle údajů Českého statistického úřadu (2006) 100% připojeny k internetu, u domácností byl stav připojení dle Českého statistického úřadu (2011a) cca 62 %. Hodna pozornosti se tedy jeví připomínka výkonného ředitele agentury SIMAR Zahradníčka, který tvrdí, že internetový průzkum v širší společnosti nemůže být reprezentativní: „Internetem je vybavena jen přibližně polovina populace. Jsou to

spíše lidé mladší, s vyšším stupněm vzdělání, z měst než z venkova, movitější, s vyšším profesním postavením a existují ještě další charakteristiky, které internetovou populaci odlišují od skutečné české populace.“ (in Marketing & Media, 2011) Z druhého názorového břehu je však reakce na tento názor od ředitele společnosti SANET Zajíce: „Naše domácí populace patří mezi nejgramotnější v oblasti užívání internetu a je pro mě skutečně šokujícím zjištěním, že výkonný ředitel SIMAR používá ke své argumentaci zcela nerelevantní a zkreslující údaje...“ (in Marketing & Media, 2011) Zajíc se dále domnívá, že vhodným výběrem respondentů lze Zahradníčkem uváděná „omezení“ internetového dotazování odstranit. U sporu podobného typu je obtížně oddělitelná míra objektivity a „osobního zájmu“. Příklad však jasně ukazuje rozporuplnost vztahující se k této problematice. Vyhodnocením těchto zjištění jsem zavrhl možnost selektovat metodou kvótního výběru vzorek, který by odpovídal např. sociodemografickému rozložení obyvatel ČR dle údajů Českého statistického úřadu. Rozhodl jsem se tedy vyhodnotit odpovědi stávajícího vzorku, u něhož určím jeho základní charakteristiky, a tím i jeho silné a slabé stránky.

Jak ukazuje Graf 5, mezi respondenty výrazně převažují ženy. V ČR s dětmi (ve věku 1–4 roky) na rodičovské dovolené zůstává stále téměř 99 % žen (Prčíková, 2006) a i ve vyšším věku delší časové období s dítětem tráví ženy. Z tohoto údaje samozřejmě nelze vyčíst, kdo se s dětmi doma více věnuje výtvarným pracím, je však pravděpodobné že rodič, který s dítětem tráví více času, má i více příležitostí s ním provádět různé aktivity. Měl by tedy být životní zkušeností „lépe kvalifikovaný“ pro posouzení dětského výtvarného projevu.

Místo bydliště respondentů vzorku „neučitelé VV“ (Tab.14) dává spíše za pravdu výše uvedenému názoru Zahradníčka, když výrazně největší počet respondentů pochází z kraje Praha (tedy největšího města ČR). Na druhém místě je Jihomoravský kraj (do něhož spadá druhé největší město ČR – Brno). V těsném závěsu je kraj Středočeský (tedy oblast spádovo-pracovně příslušící z nemalé části k Praze).

Tabulka 15 ukazuje, že výrazně nejpočetnější skupinu respondentů tvoří kategorie 21–25 let. Se stoupajícím věkem v jednotlivých kategoriích (kategorií 21–25 let počínaje) počty respondentů téměř plynule ubývají (výjimku tvoří kategorie 46–50, která převyšuje kategorii 41–45 let). Podle Českého statistického úřadu v roce 2010 byl průměrný věk rodiček 29,6 roku a průměrný věk prvorodiček 27,6 roku. (in BusinessInfo.cz, 2011) Průměrný věk otců je údaj, který není běžně uváděn pro celou ČR. Pro příklad lze uvést údaje z Jihomoravského kraje, kde dle Českého

statistického úřadu byl v roce 2008 průměrný věk otců 32,8 let (Český statistický úřad, 2011b) Průměrný věk respondentů je 29.7 let. Věkovým průměrem tedy vzorek přináší k průměrnému věku rodičů.

Graf 7 dokresluje, že většina respondentů spadá do kategorie „potenciální rodič“. Spekulativně lze odvozovat, že vysoká účast těchto respondentů na výzkumu, může být i určitým druhem „těšení se na dítě budoucí“.

Kategorie vzdělání respondentů potvrzuje, že vzorek je neúměrně zatížen směrem k vysokoškolskému vzdělání respondentů (Graf 6), je to do jisté míry způsobeno vysokým počtem respondentů z Prahy (průměr VŠ vzdělaných pro celou ČR byl v roce 2010 cca 14 %), jejíž obyvatelstvo má nejvyšší podíl VŠ vzdělaných osob v ČR (cca 22 %); (Český statistický úřad, 2011c), a z kraje Jihomoravského, který je na tom obdobně jako Praha, byť poměr VŠ vzdělaných je v populaci kraje o trochu nižší (ČTK, 2012), ale především se zde asi projevuje (počet VŠ vzdělaných ve vzorku je téměř dvojnásobný – cca 37 %) obecný zájem o problematiku „humanitního“ okruhu u lidí s vyšším vzděláním. Profesní zaměření respondentů (Graf 8) vykazuje poměrově nejvyšší účast respondentů z „humanitních“ oblastí, jejich počet však není výrazně převyšující respondenty druhé největší kategorie (ekonomické). I ostatní zastoupené kategorie významně (na úrovni o něco menší než 50 %) odkloňují přílišné profesní nevyvážení respondentů. Souhrnně lze konstatovat, že vzorek reprezentuje především pohled většinově bezdětné skupiny dospělých s průměrným věkem cca 30 let, nadprůměrně vzdělané, s převážným zastoupením žen a s významným pragocentrickým prvkem, bez respondentů s profesním vztahem k výtvarné výchově. Pro takto stanovenou charakteristiku vzorku pokládám výsledky za výpovědně hodnotné.

7.3 Teoretická východiska vážící se k tvořivosti

Přibližně polovina respondentů uvedla, že zná dílo nějakého autora (Tab. 16), který se věnoval výtvarné výchově a jejím možnostem při rozvoji tvořivosti žáků v 50. až 80. letech 20. století. Obdobná je situace u děl autorů současných (Tab. 17), přičemž znalost díla autora z 50. až 80. let 20. století silně zvyšuje pravděpodobnost znalosti díla autora současného (myšleno od 90. let 20. století po dnešek); (Tab. 18). Je však patrné (Tab. 16a, 16b, 17a, 17b), že respondenti obě kategorie dosti směšují, a že tedy významné společenské změny v ČR po roce 1989 nevytvořily bariéru v oborové

návaznosti. Výrazně nejčastěji uváděným dílem autora z 50.–80. let je obecně dílo J. Uždila (Tab. 16a) a konkrétně pak publikace téhož autora (Tab. 16b). Z hlediska údajů teoretické části byl tento výsledek předpokladatelný. U ostatních autorů (s výjimkou I. Zhoře a H. Reada) je situace složitější, protože jejich stěžejní publikace již spadají do kategorie od 90. let 20. století po současnost. Je oprávněné se tedy domnívat, že jejich zařazení je buď chybou, anebo vyjádřením pocitového zasazení autora do určité epochy. U respondentů, kteří za dílo autora však pokládají jeho pedagogické působení, je nemožné určit nevhodnost zařazení určitého autora k příslušné době (v případě, že jeho životní dráha obě zvolená období zahrnuje). Z výčtu tištěných publikací údajně spadajících do 50.–80. let 20. století ale jasně vyplývá, že knihy V. Roeselové a K. Cikánové byly do této kategorie respondenty zařazeny chybně, neboť jejich první vydání bylo v 90. letech 20. století. U Tabulek 17a, 17b, vztahujících se k „současnosti“ již žádnou faktickou chybu nenajdeme.

U kategorie „respondent učící na 1. stupni ZŠ“ se pak v rámci celého vzorku projevila významně vyšší neznalost děl autorů v obou zvolených obdobích (Tab. 19). Toto zjištění by mohlo mít souvislost s požadavkem na „univerzálnost“ učitele prvního stupně v pregraduálním studiu, který uvádí Hazuková (2010). Pravděpodobně totiž, pro příliš všestrannou zaměřenost učitelů 1. stupně, již na určité specifické stránky jednotlivých oborů nezbývá dostatečný prostor.

Výrazné ovlivnění nějakým dílem z oblasti tvořivosti pocítuje přibližně čtvrtina respondentů (Tab. 20). Z frekvenčního výskytu je patrné, že největší skupinu tvoří díla z oblasti výtvarného umění. Tento výsledek ukazuje k specifičnosti vzorku, pro který je příznačná vysoká míra schopnosti přijímat a zpracovávat podněty z vizuální oblasti.

7.4. Názory učitelů výtvarné výchovy na tvořivost ve světle stanovených hypotéz

Příklon k určitému pojetí chápání tvořivosti u respondentů ukazuje Graf 9. Tvořivost vycházející z definice „každodenní tvořivosti“, Richards (2007), je nejčastěji volenou možností. Na druhém místě je pojetí vymezené Rogersem. Tyto dvě skupiny volí více než polovina respondentů. Určitá nevelká část (6,27 %) se přiklonila k „produktivní“ definici tvořivosti, která byla vytvořena pro potřeby tohoto výzkumu. U této skupiny by se bylo možno obávat určitého výchovného ohrožení plynoucího ze zjednodušeného přístupu k požadavku na rozvoj tvořivosti. Na základě této volby by

ale jednoznačný soud byl unáhlený. Výrazně nejméně respondentů se přiklonilo k Hlavsově definici. Domnívám se, že příčinou je její nesrozumitelnost založená na nadužívání cizích slov, která jsou i pro vysoce kvalifikovaný vzorek respondentů obtížně pochopitelná.

Dosti jednoznačně vyznívá přesvědčení respondentů vyjadřující souhlasný názor na možnost rozvíjet tvořivost prostřednictvím výtvarné výchovy (Graf 10). Necelá pětina respondentů uvedla, že se tento jejich pohled v průběhu praxe změnil (Tab. 22). Charakter změny u nich byl z drtivé většiny pouze mírný. Relativně malý počet respondentů, kteří svůj názor na tuto problematiku během praxe změnili, by mohl naznačovat, že respondenti přicházeli do praxe s problematikou dobře obeznámeni, a nedošlo tedy u nich k výraznému „otřesu“ hodnot při seznámení se skutečným stavem.

Valnou většinou respondenti potvrzují cílenou snahu rozvíjet tvořivost v hodinách výtvarné výchovy (Tab. 23). Tato výrazná přesvědčení budí dojem, že u oboru došlo k skutečnému zvnitřnění požadavku na rozvoj tvořivosti, který se tak stal jeho základním stavebním kamenem. Učitelé o rozvoj tvořivosti v hodinách usilují a jsou přesvědčení, že cíle jejich snažení jsou uskutečnitelné.

Některé odpovědi mohou vzbuzovat otázky. Vyjdou-li výsledky tak „kladně“ pro tvořivost, vnucuje se již zmíněné podezření na odpovídání podle toho, jak si respondent myslí, že je to „správně“. Tedy jakési nepodchytitelné přisouzení určité vlastnosti respondentům. Tuto možnost vzhledem k ostatním výrokům respondentů, které prokazují jejich vhléd do problematiky, ale nevnímám v tomto případě jako argumentačně podloženou.

Teoretická část zmínila řadu výzkumů, které se k tvořivosti vztahují. Jedná se o práce z různých vědních oblastí, jejichž styčným bodem je zájem o tvořivost. Ačkoliv nelze porovnat zde dosažené výsledky s obdobným výzkumem provedeným mezi učiteli výtvarné výchovy v ČR, je možné určité dílčí výstupy uvést do kontextu s výsledky z jiných oborů.

Drobným nahlédnutím „do duše“ onoho tvořivého žáka, o něhož učitelům jde, je Tabulka 24. Podle názorů respondentů zde byly hierarchicky seřazeny ty vlastnosti, kterými se vyznačuje tvořivý žák. Vlastnosti na předních pozicích vykazují nejmenší míru rozptýlu. Mezi respondenty u nich došlo k největší názorové shodě. Pro první

polovinu vlastností platí přímá úměra – čím byla vlastnost vnímána jako více důležitá pro tvořivého žáka, tím měla menší míru rozptylu. Výsledek je možné částečně srovnat se závěry výzkumů preference tvořivých osobnostních vlastností u středoškolských učitelů Masarovičové z roku 1974, část jehož shrnutí uvádí Hlavsa (1981). (Bohužel úplný výzkum již pravděpodobně neexistuje, neboť byl součástí diplomové práce vzniklé na FF UK v Bratislavě a v současnosti již není k dispozici ani v místní knihovně.) Za podstatné u této otázky však pokládám určení typologie nadřazovaných/podřazovaných vlastností vzhledem k důležité příslušnosti k „tvořivosti“ a „dobrému pracovnímu výkonu“. Z tohoto pohledu jsou vlastnosti uvedené v první půli Tabulky 24 téměř nenarušeným výčtem vlastností Masarovičovou spojovaných s tvořivostí. Autorka za osobnostní vlastnosti tvořivých lidí uvedených ve výčtu Tabulky 24 považuje: originalitu, spontánnost, nezávislost, odvážnost, rozhodnost, sebejistotu a dobrodružnost. Nejednoznačnost (a jediné „narušení“ výčtu první půle) v hodnocení představuje „samostatnost v myšlení“, kterou Masarovičová pokládá za vlastnost, která se sice vyskytuje u tvořivých lidí, je ale nevyhnutelná především pro dobrý pracovní výkon obecně. U této kategorie pocítuji možné výrazné ovlivnění subjektivním výkladem pojmu (i u výrobní linky lze nalézt pracovníky předvádějící „velmi dobrý pracovní výkon“ na dané pozici, aniž by při tom samostatnost v myšlení musela být jejich důležitou osobnostní vlastností). Nepokládám tedy zařazení této vlastnosti Masarovičovou za vhodné. Za vhodnější považuji Hlavsovo (1985) dělení, které „samostatnost“ mezi osobnostní vlastnosti spojené s tvořivostí řadí.

Vlastnosti uvedené ve spodní půli pořadí představují dle Masarovičové vlastnosti k tvořivosti neutrální či skoro bezcenné (přátelskost, upřímnost), vlastnosti důležité pro dobrý pracovní výkon (pracovitost, svědomitost), vlastnosti patřící mezi základní mravní vlastnosti (zodpovědnost). Příslušnost ke konkrétnímu okruhu u milého chování, skromnosti a přizpůsobivosti autorka přímo neuvádí, z kontextu se dá předpokládat jejich možné přiřazení k vlastnostem zabezpečujícím „bezkonfliktní vztah učitele a žáka“.

Zatímco středoškolští učitelé dle Masarovičové spojovali s tvořivostí vlastnosti, které částečně přináleží k tvořivosti, ale jsou „nevyhnutelné pro dobrý pracovní výkon obecně“. Učitelé výtvarné výchovy tvořivému žákovi především přisuzují vlastnosti podstatné pro tvořivost. Porovnatelným výsledkem je, že na rozdíl od středoškolských

učitelů ze vzorku Masarovičové přiřazují (na čelních pozicích) k tvořivosti spontánnost a nezávislost, tedy vlastnosti, které v odpovědích respondenti Masarovičové neuvedli ani jednou.

Učitelé výtvarné výchovy s tvořivostí rovněž spojují rozhodnost, kterou respondenti Masarovičové uváděli jen ojediněle. Ostatní vlastnosti nejsou přímo porovnatelné (Nevyskytly se v obou dotaznících nebo není zřejmé, jakým způsobem byly u Masarovičové hodnoceny). Pracovitost učitelé výtvarné výchovy rozhodně neodmítají, řadí ji však až za vlastnosti důležité pro tvořivost – i když ne s velkým odstupem. Je patrné, že učitelé výtvarné výchovy vykazují vysokou erudovanost, která na rozdíl od středoškolských učitelů ze vzorku Masarovičové výrazně souzní se závěry osobnostních vlastností přiřazovaných tvořivým subjektům i Hlavsou (1985). Souhrnně lze tedy prohlásit, že výzkum vyvrátil hypotézu (H2), která tvrdí, že: Učitelé výtvarné výchovy se domnívají, že tvořivý žák se vyznačuje především těmi vlastnostmi, které jsou důležité pro dobrý pracovní výkon a s tvořivostí přímo nesouvisejí.

Považuji tento poznatek za důležitý. Vhled učitelů výtvarné výchovy do osobnosti „tvořivého žáka“ je základem pro napomáhání těm žákům, které určité vlastnosti (např. nedostatek sebejistoty, nerozhodnost, snaha o konformismus) v uplatňování tvořivosti mohou brzdit. Také je předpokladem vhodného působení na žáky tvořivé.

Vrátím se ještě k problematice vlastností z pohledu celého dotazníku. Tato kategorie poukazuje k možné oprávněnosti výtek, které ve vztahu k sociologickým výzkumům P. Saka uvádí Prudký (2007), který kritizuje Sakovo předkládání dotazů vztahujících se k společenským hodnotám bez podložení zřejmým konceptuálním východiskem. Absenci této složky pak vnímá Prudký jako možné narušení validity a reliability výzkumu. Zvažoval jsem tento přístup u otázky vážící se k osobnostním vlastnostem. Na základě konzultací jsem ho ale zavrhl. Z hlediska respondentů je pokládán za neúměrně zatěžující (Jonášová, 2009a) a nezaručuje vyšší porozumění pojmu. Kontraproduktivně může způsobit „spirálový efekt výkladu“, kdy prostředky použité pro přiblížení určitého významu samy vyžadují další výklad. Prudkého teorii je možné vnímat jako oprávněnou z pohledu snahy o vyšší „laboratorní“ čistotu sociologických výzkumů. Z hlediska aplikovatelnosti na vzorek však Sakovy výzkumy hodnotových preferencí vyznívají jako „uskutečnění možného“.

Výsledky potvrzují hypotézu (H1), že učitelé VV se domnívají, že dítě, které pracuje tvořivě ve výtvarné výchově, dokáže tento způsob práce přenést i do jiné oblasti (Graf 11).

Tento závěr souzní s názorem, který dle Uždila (1960) zastával Lowenfeld.

K této problematice se určitým způsobem váže výzkum „obecné kreativní schopnosti“, který provedl Sternberg (2001). Odlišná východiska však znemožňují přímé porovnání výsledků. Sternberg své závěry staví na výsledcích komisionálního hodnocení jednotlivých produktů zhotovených stejnou osobou v různých oblastech (v určitém předem daném časovém období). Zjišťuje projevení tvořivosti v hotovém produktu – kresba, povídka, reklamní klip, vědecká práce. Porovnáním výsledků dosažených napříč oblastmi posuzuje, zda lidé kreativní v jedné oblasti jsou kreativní i v jiných oblastech. Dospívá k názoru, že: „kreativita není ani zcela obecnou vlastností, ale ani zcela specifickou vlastností, spojenou pouze s určitou oblastí.“ (s. 145)

Učitelé vyjadřují své obecné přesvědčení na oborovou (oblastní) přenositelnost jistých subjektivně pocíťovaných „principů tvořivosti“. Oba výzkumy se k otázce vyjadřují z odlišného pohledu. K posouzení jsou jednotlivé stránky obou přístupů.

Učitelé VV představují specifickou skupinu, která je charakteristická vysokou úrovní znalostí vztahujících se k tvořivosti. Při výuce se v podstatě denodenně s problematikou tohoto fenoménu setkávají. Jejich pohled na oborovou přenositelnost tvořivosti je dlouhodobý (z hlediska pevných dat však obtížně zachytitelný). Právě tato časová soustavnost pozorování souvisejících jevů nemůže být z podstaty způsobu, jímž byla Sternbergova studie provedena, přítomna. Učitelé mají možnost vidět jednotlivé fáze vzniku práce, a mohou tedy posoudit určité složky „tvořivého myšlení“, které byly u autora při procesu tvorby přítomny, bezpodmínečně se však do výsledné podoby díla nemusely promítnout. Tuto možnost Sternbergovi hodnotitelé neměli (byl jim k posouzení předložen až hotový produkt). Výhodou Sternbergovy studie je nesporně její opora o konkrétní jasně zařazená a vyhodnocená data z různých oborů činností. Její závěry jsou však především cenné pro odpověď na otázku, zda dosahují tvořiví jedinci (lépe řečeno ti účastníci studie, jejichž práce byly v jedné oblasti ohodnoceny jako tvořivé) v určitém časovém období (na určitých druzích úloh z různých oblastí) shodnou míru tvořivosti napříč vybranými oblastmi.

V Tabulce 25 u kategorie Vztaženo k „dobrému“ pracovnímu výkonu se snad nejzřetelněji ukázalo nebezpečí nepochopení Uždilovy koncepce, když určitá část respondentů projevila s tímto proudem zcela nesourodý způsob argumentace.

7.5 Hodnocení dětských výtvarných prací ve světle stanovených hypotéz

Porovnání hodnocení nejlepších dětských výtvarných prací vzorku učitelé výtvarné výchovy se vzorkem „neučitelé výtvarné výchovy“ (viz 6.6.2), nevykazuje napříč spektrem souborů prací signifikantní rozdíly. H3 tedy nebyla potvrzena. Osobně považuji uvedené zjištění za překvapující. Zdá se však, že obecné nastavení společnosti k preferenci určitých hodnot obsažených v díle je stejnoměrně zastoupené bez ohledu na profesní vztah s oborem výtvarná výchova. Klíčem zde může být i dlouhodobé generační ovlivnění působením výuky výtvarné výchovy, které i neborové absolventy „naučilo“ vnímat stěžejní složky obrazového sdělení.

Z jedné strany takové shodné nastavení může být pro dítě pozitivní pro orientaci v oceňovaných hodnotách, z druhé strany však nelze nevidět možné nebezpečí plynoucí z přílišné společenské „jednotvářnosti“.

Pro tvořivost zajímavý se zdá být „příběh jednoho žáka“, jehož práce se nacházejí na obrazových listech 1 (4), 3 (1) a 5 (7). Dvakrát výrazně „propadl“ a jednou exceloval. Tento výsledek již leží „za obzorem“ této práce, nabízí však zajímavé východisko k jinému typu výzkumu.

Ve volbě nejlepších prací a prací s nejvyšší mírou tvořivosti od učitelů výtvarné výchovy se neprojevil v podstatě žádný rozdíl (viz 6.6.1.3). Tento výsledek potvrdil H4. Z lehkou nadsázkou se dá říci, že pro výsledek je lhostejné, zda se ptáme na nejlepší výtvarnou práci nebo na práci s nejvyšší mírou tvořivosti. Takový příznak by mohl vypovídat o značném zvnitřnění kreativního hlediska, které je do velké míry určující pro posouzení kvality výtvarné práce.

Z hlediska použité metody je diskutabilní výše reliability. Přestože např. Klinovo (1993) pravidlo tvrdí, že by reliability metody měla být alespoň 0.7 (in Urbánek, Denglerová a Širůček, 2011). Metodolog Bahbouh (in Jonášová, 2012) tento výrok uvádí do širších souvislostí s tím, že je vždy nutné přihlídnout ke specifickým daného měření, a můžeme se tudíž v praxi setkat s výzkumy, u nichž je dosažená reliability na

úrovni <0.5 metodology považována za dostačující. Tato nejednoznačnost „jednoznačných“ výsledků tak v první řadě poukazuje na fakt, že subjektivní hledisko není cizí ani této oblasti. Zřejmě ani Spearman-Brownův vzorec často používaný pro výpočet split-half reliability, není bezdůvodně nazýván „věšteckým vzorcem“...

IV. ZÁVĚR

Závěrečná část je věnována stručnému shrnutí výsledků v disertační práci obsažených.

Teoretická část představuje fenomén tvořivosti, v jeho oborovém přesahu i v jeho specifickém vztahu k předmětu výtvarná výchova. V práci bylo zachyceno mnoho poznatků, které poukazují k současnému stavu bádání v této oblasti. V souladu se svým oborovým zaměřením práce směřuje především do oblastí výchovného vlivu spojovaného s tvořivostí. Významný podíl použitých zahraničních pramenů z okruhu humanitních věd obohacuje oborový stav poznání o širší vhléd a přispívá k hlubšímu poznání této problematiky. Některé ze zahraničních studií nebyly doposud v oboru publikované, a jejich uvedení lze tudíž považovat za přínosné.

Význam jednotlivých kapitol teoretické části lze stručně shrnout takto:

První kapitola poukazuje na vhodnost vnímat tvořivost v širších společenských souvislostech, které se dle soudobých teoretických poznatků jeví jako podstatné k dosažení hlubšího porozumění tématu. Na základě historického ohlédnutí, které je koncipováno se zřetelem k těm bodům časové osy, u nichž nalézáme zásadní přesah do výchovného procesu, práce přináší detailní výklad podstaty Csikszentmihalyiho systémové teorie tvořivosti, která je přes svůj význam v ČR (nejen u oboru výtvarná výchova) prakticky neznámá.

Klíčovým faktorům ovlivňujícím působení na tvořivost v rodině a škole je věnována největší část úvodní kapitoly. Vyznění shromážděných údajů poukazuje k potřebné znalosti procesů, které přináší k těmto dvěma prostředím, jež tvořivost dítěte zásadně ovlivňují. Rovněž se ukázalo vhodné neopomenout ani širší socio-kulturní kontext, neboť jeho působení se v důsledku zákonitě odráží i v prostředí mikro-sociálním.

Druhá kapitola přináší pohled na tvořivost ve světle osobnostního přístupu k žákovi. Paralely nastíněné v této části ilustrují důležitost uplatňování osobnostního přístupu k žákovi pro rozvoj jeho tvůrčích potencialit.

Třetí kapitola se věnuje tvořivosti a jejímu vztahu k oboru kreslení a výtvarná výchova. Netradičně se dívá dále do minulosti, než je pro téma obvyklé, a díky zkoumání historiografických pramenů „nově“ identifikuje přesahy sporu „o ornament“ v revue *Náš Směr*, když vyzdvihuje rodičí se zájem pedagogů kreslení o fenomén tvořivosti již ve 20. letech 20. století. Tím redefinuje i „kořeny tvořivosti“ u samotného oboru výtvarná výchova, který se z oboru kreslení „zrodil“. Detailní chronologický pohled je věnován počátkům zájmu o tvořivost v oboru výtvarná výchova. Prostřednictvím analýzy pramenů z II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy tato část uvádí do souvztažností „tvořivostní pojetí“ ve

spektru vybraných přispěvatelů. Zároveň dokresluje leckdy opomíjené historické souvislosti k této problematice přináležící. Na základě textů Jaromíra Uždila (a dalších osobností výtvarné výchovy) je dále nastíněna pocíťovaná problematika v uplatňování výchovy k tvořivosti ve výtvarné výchově v období „intenzivního oborového zájmu“.

Definiční pojetí tvořivosti je podrobena zkoumání ve čtvrté kapitole. Jednotlivé osobnostně pojaté definice, klíčových autorů teoretické části, jsou kategorizovány, a nabízí tak základní orientaci v pestrosti chápání pojmu tvořivost.

Pátá kapitola vstupuje do interkulturního rámce, a je tak osobitým pohledem na vnímání tvořivosti ve výtvarné výchově uvnitř i vně našeho kulturního okruhu.

Souhrnně lze konstatovat, že teoretická část poskytla široce rozprostřenou základnu pro výzkum zachycený v části empirické. Empirická část byla převážně věnována zmapování soudobého přístupu výtvarné výchovy k tvořivosti. Doplnkově se obracela k širší veřejnosti reprezentované vzorkem „neučitelů výtvarné výchovy“.

Výzkum přinesl řadu dílčích poznatků, které byly sumarizovány ve výsledcích empirické části a není smysluplné tato zjištění opakovat. Závěr přihlíží především k stanoveným hypotézám, které doplňuje o zjištění určujícího výpovědního charakteru. S vědomím jistého stupně zevšeobecnění lze podstatné výsledky empirické části postihnout následovně:

- Valná většina učitelů výtvarné výchovy se domnívá, že tvořivost lze rozvíjet prostřednictvím výuky výtvarné výchovy.
- Jen velmi málo učitelů výtvarné výchovy uvádí, že se v hodinách výtvarné výchovy cíleně nezaměřuje na rozvoj tvořivosti žáků.
- Učitelé výtvarné výchovy se nedomnívají, že tvořivý žák se vyznačuje především těmi osobnostními vlastnostmi, které jsou důležité pro dobrý pracovní výkon a s tvořivostí přímo nesouvisejí, ale do popředí staví ty vlastnosti, které tvořivým osobám přisuzuje i psycholog Jaroslav Hlavsa.
- Učitelé výtvarné výchovy se většinou domnívají, že dítě, které pracuje tvořivě ve výtvarné výchově, dokáže tento způsob práce přenést i do jiné oblasti.
- Mezi hodnocením nejlepších dětských výtvarných prací a dětských výtvarných prací s nejvyšší mírou tvořivosti, od učitelů výtvarné výchovy, je vysoká míra shody.
- Hodnocení nejlepších dětských výtvarných prací učitelů výtvarné výchovy nevykazují signifikantní rozdíly s hodnoceními „neučitelů výtvarné výchovy“.

V. POUŽITÁ LITERATURA

Bibliografické citace dle normy ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2

ADAM, Jan. *Uplatnění faktorů efektivnosti veřejného sektoru*. Brno, 2006. Bakalářská práce. MASARYKOVA UNIVERZITA, Ekonomicko-správní fakulta. Vedoucí práce Doc. Ing. Jaroslav Rektořík, CSc.

ADORNO, Theodor W. *The authoritarian personality*. 1. New York: Harper Collins, 1950, 990 s. Studies in prejudice: The American Jewish Committee. Social studies series, publication no. 3. HOLLIS Number: 001039472.

Allbiographies. [online]. [2001] [cit. 2008-09-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.allbiographies.com/majorworks-LevSemenovichVygotsky-33711.html>>.

AMABILE, Teresa M. Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*. American Psychological Association (APA), 1982, **43**(5), 997-1013.

AMABILE, Teresa M. What Does a Theory of Creativity Require?. *Psychological Inquiry*. 1993, **4**(2), 179-181. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0403_2

AMABILE, Teresa M. *Creativity in context*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1996, 317 s. ISBN 0813330343.

AMADOR ALVARADO, Maria Gabriela. *Cómo promover la creatividad en un grupo de niños y niñas de segundo grado de la Escuela Inglaterra: Informe de práctica dirigida para optar por el grado de Maestría en Psicopedagogía*. 1. Universidad de La Salle, Costa Rica, 2001. 165 s. Tesis. Universidad de La Salle. Vedoucí práce Jorge Arturo Saenz.

ARIETI, Silvano. *Creativity: the magic synthesis*. New York: Basic Books, 1976, 448 s. ISBN 04-650-1443-7.

Atlas Školství: ... kam na školu [online]. Brno: P.F. art [cit. 2012-02-15]. Dostupné z: <http://www.atlasskolstvi.cz/>

BAKALÁŘ, Petr. *Tabu v sociálních vědách*. 1. vyd. Praha: Votobia, 2003, 343 s. ISBN 80-722-0135-2.

BALADA, Jan, et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia : RVP G*. [s.l.] Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

BARLOW, Christopher M. Guilford's Structure of the Intellect. [online]. 2000[cit. 2012-01-03]. Dostupné z: <http://www.pdfio.com/k-942108.html#>

BAUMRIND, Diana. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*. 1966, roč. 37, č. 4, s. 887-907.

BAUMRIND, Diana. Rearing competent children. In: DAMON, William. *Child development today and tomorrow*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1989, s. 349-378. ISBN 1555421032.

BAUMRIND, Diana. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*. 1991, 11(1), 56-95. DOI: 10.1177/02724316911111004.

BELLÓN, Francisco Menchén. *Descubrir la creatividad: desaprender para volver a aprender*. 4a ed. Madrid: Pirámide, 2005, 206 s. ISBN 84-368-1214-X.

BLÁHA, V. O tvořivosti žáků. *Náš Směr : Revue pro kreslení a estetickou výchovu*. 1925-1926, 12, 1-10, s. 100.

BLAŽKOVÁ, Jana. Průměrný věk učitelů je téměř 50 let. *Mladá fronta dnes*. Praha: MAFRA, a.s, 2004, roč. 14. ISSN 1210-1168. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/domaci.aspx?r=domaci&c=A040831_210024_domaci_fri&t=A040831_210024_domaci_fri&r2=domaci

BOLDIŠ, Petr. *Bibliografické citace dokumentů pod le ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2: Část 1 – Citace: metodika a obecná pravidla*. Verze 3.3. © 1999-2004, poslední aktualizace 11.11.2004. Dostupné z: <<http://www.boldis.cz/citace/citace1.pdf>>.

BOLDIŠ, Petr. *Bibliografické citace dokumentů pod le ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2: Část 2 – Modely a příklady citací u jednotlivých typů dokumentů*. Verze 3.0 (2004). © 1999-2004, poslední aktualizace 11.11.2004. Dostupné z: <<http://www.boldis.cz/citace/citace2.pdf>>.

BRUGGER, Walter. *Filosofický slovník*. 1.vyd. Praha: Naše vojsko, 1994, 640 s. ISBN 80-206-0409-X.

BUSINESSINFO.CZ. Pohyb obyvatelstva (rok 2010). *BusinessInfo.cz: Oficiální portál pro podnikání a obchod*. 2011. Dostupné z: <http://www.businessinfo.cz/cz/clanek/demograficke-a-socialni-udaje/pohyb-obyvatelstva-rok-2010/1000451/60106/>

CIA *The World Factbook : Mongolia* [online]. [2001] [cit. 2009-04-24]. Angličtina. Dostupný z WWW: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mg.html>>.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Society, Culture, and Person: A System View of Creativity. In: STERNBERG, Robert J. *The Nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1988, 325–339. ISBN 0521338921.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?*. Překlad Eva Hauserová. Praha: Lidové noviny, 1996, 399 s. Psychologie P, sv. 6. ISBN 80-710-6139-5.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity : Flow and the psychology of discovery and invention*. 1st ed. New York : HarperCollins Publishers, 1997. 456 s. ISBN 978-0-06-092820-9.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Implications of Systems Perspectives for the Study of Creativity. In: STERNBERG, Robert J. *Handbook of creativity*. 1 st ed. Robert J Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, 313-338 . ISBN 0521572851.

ČAPEK, Josef. Z dopisu Josefa Čapka, malíře a spisovatele. *Náš Směr : Revue pro kreslení a estetickou výchovu*. 1925-1926, 12, 1-10, s. 74.

Česko. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, 2004, částka 190, 561, s. 10262-10324.

Česko. Metodický pokyn: Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k zajištění připojení škol k internetu a k čerpání účelově určených finančních prostředků státního rozpočtu v rámci SIPVZ Projektu P III - Infrastruktura na zajištění připojení škol k internetu. Praha, 2004. Dostupné z: <http://tic.olportal.cz/soubory/Internet.htm>

Česko. 15. Vyhláška, ze dne 27. prosince 2004, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, 2005, částka 4, 15, s. 64-67.

Česko. Zákon 563/2004: o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *563/2004*. 2009. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>

ČESKOSLOVENSKÁ AKADEMIE VĚD. *Slovník spisovné češtiny: pro školu a veřejnost*. 1. vyd. Josef Filipinec a František Daneš. Praha: Academia, nakladatelství ČSAV, 1978, 800 s. 501-21-857.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Informační technologie ve školách - mezinárodní srovnání. *Český statistický úřad* [online]. Praha, 2006 [cit. 2012-02-17]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/informacni_technologie_ve_skolach_mezinarodni_srovnani

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Informační technologie. *Český statistický úřad* [online]. Praha, 2011a [cit. 2012-02-17]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/informacni_technologie_pm

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Průměrný věk matek při narození dítěte se zvyšuje, a co věk otců?* [online]. Praha, 2011b [cit. 2012-02-17]. Dostupné z: http://www.czso.cz/xb/redakce.nsf/i/prumerny_vek_matek_pri_narozeni_ditete_se_zvysuje_a_co_vek_otcu

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Předběžné výsledky Sčítání lidu, domů a bytů 2011. [online]. Praha, 2011c [cit. 2012-02-20]. Dostupné z: http://www.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/predbezne_vysledky_scitani_lidu_domu_a_bytu_2011

ČSN ISO 690. *Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011. Třídící znak 01 0197.

ČTK. Nejvíce vysokoškoláků má po Praze jižní Morava. NOVINKY.CZ. [online]. Praha, 2012 [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/kariera/257734-nejvice-vysokoskolaku-ma-po-praze-jizni-morava.html>

DACEY, John S. a Kathleen H. LENNON. *Kreativita*. Přeložil Jan Adámek. 1. české. vyd. Praha : Grada Publishing, 2000. 252 s. ISBN 80-7169-903-9.

DACEY, John S. a Alex J. PACKER. *The nurturing parent: how to raise creative, loving, responsible children*. New York: Simon and Schuster, 1992, 221 s. ISBN 0671771450.

DAVID, Jiří. Od naivních forem zobrazování k uvědomělému výtvarnému projevu dětí. In PÍŠA, Václav, et al. *Výtvarná výchova a tvořivost : II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1965. s. 123-131.

DAVIDOVÁ, Věra. Doslov. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 407-433. 14-692-88.

DAVIDOVÁ, Věra a Kamil LINHART, et al. *Umění a děti: Estetická výchova v zahraničí*. 1. vyd. Milena Dyrnková. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 263 s. 14-689-76.

DEBOLD, Elizabeth. Flow with Soul: An interview with Dr. Mihaly Csikszentmihalyi. *EnlightenNext magazine* [online]. [cit. 2011-12-24]. DOI: 10.2307/2122887. Dostupné z: <http://www.enlightennext.org/magazine/j21/csiksz.asp?pf=1>

DE LA TORRE, Saturnino. *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. 1. ed. Barcelona: Octaedro, 2003, 297 s. ISBN 84-8063-618-1.

DEMČÁK, Marek. *Vyplnto.cz* [online]. [cit. 2012-02-09]. Dostupné z: <http://www.vyplnto.cz/moje-pruzkumy/?did=17298>

EACEA; EURYDICE. *Genderové rozdíly ve výsledcích vzdělávání: Opatření a současná situace v Evropě*. Brusel: Eurydice, 2010, 142 s. ISBN 978-92-9201-130-7.

ECO, Umberto. *Los límites de la interpretación*. 1. ed. Barcelona: Lumen, 1992. ISBN 978-8426412149. Dostupné z: <http://www.scribd.com/doc/963140/Eco-Umberto-Los-lmites-de-la-interpretacin>

ECO, Umberto, Stefan COLLINI, Richard RORTY, Jonathan CULLER a Christine BROOKE-ROSE. *Interpretation and overinterpretation*. New York: Cambridge University Press, 1992, 151 s. ISBN 05-214-2554-9.

Encyklopedie Cojeco. *Www.cojeco.cz: Vaše Encyklopedie* [online]. [cit. 2011-02-15]. Dostupné z: http://www.cojeco.cz/index.php?detail=1&id_desc=104253&title=vn%EDmavost&s_lang=2

ESQUIVIAS SERRANO, María Teresa. Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria* [online]. 2004, 5(1), 2-17 [cit. 2010-01-06]. Dostupné z: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>

FASKO, Jr., Daniel. Education and Creativity. *Creativity Research Journal* . 2000–2001, 13(3-4), 317–327 . ISSN: 1040-0419

FAYYAD, Usama, Gregory PIATETSKY-SHAPIO a Padhraic SMYTH. From Data Mining to Knowledge Discovery in Databases. *AI Magazine*. 1996, roč. 17, č. 3, 37 - 54. ISSN 0738-4602. Dostupné z: <http://www.aaai.org/aitopics/assets/PDF/AIMag17-03-2-article.pdf>

FILIP, Michal. Čam - oživené mysterium. *Lidé a Země : zeměpisný a cestopisný měsíčník*. 2007, 56, 07, s. 36-42. Dostupný také z WWW: <www.lideazeme.cz/clanek/ozivene-mysterium>. ISSN 0024-2896.

FILIP, Michal. *Tvořivost a společnost: základní sociální aspekty výchovy k tvořivosti*. Praha, 2007. Seminární práce. PedF UK. Vedoucí práce Radomír Havlík.

FILIP, Michal. Tvořivost. Fenomén, nebo fantom?. *Výtvarná výchova : časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 2008, 48, 3-4, s. 25-33. ISSN 1210-3691.

FILIP, Michal. Vidění, vnímání a tvořivost v mezikulturním pohledu. In BABYRÁDOVÁ, Hana, et al. *Mezi viděním a věděním : Sborník kolokvia doktorského oboru Výtvarná výchova*. 1. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2009. s. 23-26. ISBN 978-80-7414-152-2.

FILIP, Michal. *Vztah tvořivosti k personalizačnímu desateru*. Praha, 2009. Seminární práce. PedF UK. Vedoucí práce Zdeněk Helus.

FILIP, Michal. Zájem o fenomén tvořivost ve 20. letech dvacátého století v revue Náš Směr. In *Kapitoly z historiografie výtvarné výchovy v mezioborovém kontextu*. 1. České Budějovice : Tribun EU, Brno, 2011. s. 11-16. ISBN 978-80-7394-261-8.

FILIP, Michal. Vybrané aspekty školní autoevaluace tvořivosti ve výtvarné výchově. *Didaktika výtvarného umenia Koncepty, kontexty, prax: Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou*. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2011, s. 323-329. ISBN 978-80-557-0302-2.

- FOŘT, Jan. Otázky rozvoje tvořivosti žáků v 6.-9. ročníku. In PÍŠA, Václav, et al. *Výtvarná výchova a tvořivost : II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1965. s. 147-149.
- FROMM, Erich. *Mít, nebo být?*. 1. vyd. Praha: Aurora, 2001, 242 s. ISBN 80-729-9036-5.
- GARDNER, Howard. *Art, mind and brain: a cognitive approach to creativity*. 1 st ed. New York: Basic Books, 1984, 400 s. ISBN 978-0465004454.
- GARDNER, Howard. *Art education and human development*. 6th printing 2005. Nicky Leach. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts, c1990, 63 s. Occasional paper (Getty Center for Education in the Arts), 3. ISBN 08-923-6179-4.
- GARDNER, Howard. *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. 1. ed. Barcelona: Paidós, 1993a. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. ISBN 84-750-9935-1.
- GARDNER, Howard. *Creating minds: an anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. 1 st ed. New York: Basic Books, 1993b. ISBN 04-650-1454-2.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení : Teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
- GARDNER, Howard. *Five minds for the future*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 2006, 196 s. ISBN 978-1-59139-912-4.
- GUILFORD, Joy P. Creativity. *American Psychologist*. American Psychological Association. 1950, 5(9), 444-454.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 80-717-8635-7.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI: Tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 108 s. ISBN 978-807-2904-341.
- HELUS, Zdeněk. *Učitelské listy : Výzvy k proměnám učitelské profese* [online]. [1993] [cit. 2009-05-10]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102808&CAI=2155>>. Učitelské listy 1994/1995, č. 3, str. 4.
- HELUS, Zdeněk. *K uplatňování personalizačního zřetele v pojetí výuky*. [s.l.], 2009. 12 s. PedF UK. Referát.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

HLAVSA, Jaroslav a Marta JURČOVÁ. *Psychologické metody zisťovania tvorivosti*. 1. vyd. Igor Boor. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., 1978, 264 s.

HLAVSA, Jaroslav. et al. *Psychologické problémy výchovy k tvorivosti*. 1 vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, 240 s. Psychologická literatura. 14-464-81.

HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. Praha : Academia, 1985. 353 s. 21-087-85.

HOLEŠOVSKÝ, František. *Základní problémy výchovy k tvorivosti: příruční kniha pro učitele*. 1. vyd. Praha: KPÚ, 1975, 101 s. 37.026.9. úvod: Fišer, Jan.

HRON, Josef. Rozvoj tvořivé práce žáků v 1.-5. ročníku. In PÍŠA, Václav, et al. *Výtvarná výchova a tvorivost : II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1965. s. 143-146.

CHAMBERS, Jack A. College teachers: Their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology*. dec 1973, **65**(3), 326-334. DOI: 10.1037/h0035632.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-802-4713-694.

ISO 690: 2010. *Information and documentation – Guidelines for bibliographic references and citations to information resources*. Geneva: ISO, 2010.

JEŘÁBEK, Jaroslav, et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. Dostupné z WWW: <http://old.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.

JEŽ, Štěpán. Ofensiva proti ornamentu. *Náš Směr : Revue pro kreslení a estetickou výchovu*. 1924 -1925, 11, 1-10, s. 103.

JONÁŠOVÁ, Iveta. *Ženský orgazmus*. Praha, 2009b. Disertační práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Vedoucí práce prof. PhDr. Petr Weiss, PhD.

JUNG, Carl Gustav. *Duše moderního člověka*. Vyd. 2. Brno: Atlantis, 1994, 378 s. ISBN 80-710-8213-9.

JUSOV, Boris P. O "aktuálních obdobích" dětské umělecké tvorivosti. In PÍŠA, Václav, et al. *Výtvarná výchova a tvorivost : II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1965. s. 67-71.

KAHL, Cara. Creativity is More Than a Trait: It's a Relation. *In-Mind Magazine* [online]. (6), 1-6 [cit. 2012-01-03]. Dostupné z: <http://beta.in-mind.org/node/130?page=1>

KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpouřa deprivantů: o špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci*. Praha: Makropulos, 1996, 303 s. ISBN 80-901776-8-9.

KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Život s deprivanty*. 1. vyd. Praha: Galén, 2001, 390 s. ISBN 80-726-2088-6.

KRELL, Horacio. El trueque en venezuela. [online]. [cit. 2009-05-27]. Dostupné z: <http://www.ilvem.com/shop/otraspaginas.asp?paginanp=488>

LEITNEROVÁ, Jana. Univerzitní půda v Brně a v Praze se v mnohém liší. *Lemur: studentský portál Masarykovy univerzity* [online]. 2011 [cit. 2012-02-16]. Dostupné z: <http://lemur.mu/univerzita/studium/470-univerzitni-pda-v-brn-a-v-praze-se-v-mnohem-lii>

LOWENFELD, Victor. *Creative and Mental Growth*. 2nd edition. New York : Macmillan, 1954.

MACHADO, Luis Alberto. *La Revolución de la de la Inteligencia*. [online]. 1975, 58 s. [cit. 2008-12-23]. Dostupné z: <http://www.scribd.com/doc/13299590/Machado-Luis-Alberto-La-Revolucion-de-La-Inteligencia>

MACHADO, Luis Alberto. *The right to be intelligent* [online]. 1 st ed. New York: Pergamon Press, 1980 [cit. 2008-01-04]. ISBN 978-0080257815. Dostupné z: <http://www.circulodescritoresvenezuela.org/2008/12/22/trascendencia-de-luis-alberto-machado/the-right-to-be-intelligent>

MACHADO, Luis Alberto. The Development of Intelligence: Political Outlook. Human Intelligence. In: STERNBERG, Robert Luis. *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1981, s. 2-4.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1998, 134 s. ISBN 802101880-1.

MARÍN, Oscar Perdomo. El hombre de la revolución de la inteligencia Luis Alberto Machado: "Convirtamos el oro negro en materia gris". [online]. [cit. 2008-10-5]. Dostupné z: www.ultimasnoticias.com.ve/ediciones/2002/06/16/p28n1.htm

MARKETING & MEDIA. Agentury se přou o kvalitu internetových výzkumů. *Marketing & Media*. 2011. Dostupné z: <http://mam.ihned.cz/c1-51626670-agentury-se-prou-o-kvalitu-internetovych-vyzkumu>

MICHAJLOV, Alexandr M. Výtvarná výchova dětí jako hlavní prostředek formování jejich duševního života. In PÍŠA, Václav, et al. *Výtvarná výchova a tvořivost : II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1965. s. 47-50.

MOKRÝ, František . Deset ročníků Našeho Směru. *Náš Směr : Revue pro kreslení a estetickou výchovu*. 1923-1924, 10, 1-10, s. 237.

MOKRÝ, František. Slovo redaktora. *Náš Směr : Revue pro kreslení a estetickou výchovu*. 1923-1924, 10, 1-10, s. 11-12.

MONREAL, Carlos Alonso. *Qué es la creatividad*. 1 er ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, 296 s. ISBN 9788470308734.

MUÑETÓN PÉREZ, Patricia. Creatividad: el arte de reinventar la vida: Entrevista con el Dr. Francisco Menchén Bellón . *Revista Digital Universitaria* [online]. 1 de diciembre de 2009, 10(12) [cit. 2010-05-15]. Dostupné z: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art91/int91.htm>

MURCIA, N, J VARGAS a G PUERTA. El camino de la creatividad en el Educación Física y el entrenamiento deportivo infantil. *Revista Educación Física y Recreación*. 1998, 2(3), 59-79.

MŠMT. *Právo: Učitelé bez VŠ mají odklad* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009 [cit. 2012-02-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/pravo-ucitele-bez-vs-maji-odklad>

OPRAVILOVÁ, Eva a Věra MIŠURCOVÁ. Výtvarná výchova a rozvoj myšlení v předškolním věku. In PÍŠA, Václav, et al. *Výtvarná výchova a tvořivost : II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1965. s. 99-106.

PÁTEK, F. Poznámky neodborníka k reformě kreslení. *Náš Směr : Revue pro kreslení a estetickou výchovu*. 1923-1924, 10, 1-10, s. 107-116.

PAWLAK, Andrzej M. Fostering creativity in the new millennium. *Research Technology Management* [online]. 2000, 43(6), 32-35 [cit. 2011-12-23]. Dostupné z: <http://www.allbusiness.com/trends-events/historical-events-millennium/10618751-1.html>

PENAGOS, Julio César. Elementos para inducir la acción creativa: Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Innovación Educativa. [online]. Puebla, 2000[cit. 2009-12-23]. Dostupné z: <http://manuelgross.bligoo.com/content/view/491549/Creatividad-Elementos-para-inducir-la-accion-creativa.html>

PÍŠA, Václav, et al. *Výtvarná výchova a tvořivost : II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1965. 249 s.

Podklady k evaluaci. In *Podklady k evaluaci* [online]. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2010 [cit. 2011-09-05]. Dostupné z WWW: <http://www.evaluacninastroje.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=90&language=cs-CZ>.

Politické dějiny světa v datech: I. svazek. 1. vyd. Hana Tichá. Praha: Svoboda, 1980, 7-865 s. 25-006-80.

Politické dějiny světa v datech: II. svazek. 1. vyd. Hana Tichá. Praha: Svoboda, 1980, 879-1825 s. 25-006-80.

POSPÍŠIL, Aleš. *Kastellologie jako historicko-kulturní inspirační zdroj v oblasti výtvarné edukace*. Praha, 2011. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

PRČÍKOVÁ, Lenka. Muž na rodičovské dovolené - stále spíše kuriozita. *Finanční noviny: ekonomický server ČTK*. 2006. Dostupné z: http://www.financninoviny.cz/kariera/index_view.php?id=167737

PRUDKÝ, Libor. *Přístupy k sociologickému empirickému zkoumání hodnot*. Praha: CESES FSV UK, 2007. ISSN 1801-1640.

PRUDKÝ A KOL., Libor. *Sdílené hodnoty a normy chování jako zdroj posilování sociální koheze a překonávání negativních dopadů sociální diferenciace v ČR* [online]. 2008 [cit. 2009-02-27]. Dostupné z: sdilenihodnot.soc.cas.cz/download/hodnoty2008_prudky.pdf

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 319 s. ISBN 80-717-8290-4.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-717-8621-7.

PULKRÁBEK, Ladislav. K otázce ornamentu ve škole měšťanské. *Náš Směr : Revue pro kreslení a estetickou výchovu*. 1923-1924, 10, 1-10, s. 79.

PULKRÁBEK, Ladislav. Pokus o dětský ornament a jeho praktické užití na dívčí škole měšťanské : Předneseno dne 18. Října 1925 na anketě o kreslení, uspořádané ped. odb. Ú.S.U. v Brně. *Náš Směr : Revue pro kreslení a estetickou výchovu*. 1925-1926, 12, 1-10, s. 77-79.

Que es la creatividad [online]. [2001] [cit. 2007-02-12]. Dostupný z WWW: http://www.bl.mx/cziks_entrev_375.

RAZÁKOVÁ, Dagmar. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. 1. vyd. Praha: státní pedagogické nakladatelství, 1963, 135 s. 14-023-63.

RAZÁKOVÁ, Dagmar. Dospělý člověk a dětská výtvarná činnost. In PÍŠA, Václav, et al. *Výtvarná výchova a tvořivost : II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1965. s. 107-109.

RICHARDS, Ruth. *Everyday creativity and new views of human nature: psychological, social, and spiritual perspectives*. 1st ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2007, 349 s. ISBN 09-792-1257-X.

ROBINSON, Ken. Ken Robinson says schools kill creativity. © *TED Conferences, LLC: Ideas Worth Spreading* [online]. 2006[cit. 2012-01-01]. Dostupné z: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

ROBINSON, Ken. Bring on the learning revolution!. © *TED Conferences, LLC: Ideas Worth Spreading* [online]. 2010[cit. 2012-01-01]. Dostupné z: http://www.ted.com/talks/lang/en/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html

ROLIŇSKI, Felix. Vyvíjení tvořivosti a představivosti : Referát přednesený na sjezdu učitelů kreslení ve Varšavě v r. 1925. *Náš Směr : Měsíčník pro výchovu kreslením a tvořivou prací*. 1926-1927, 13, 1-10, s. 179-182.

ROSA, Richard. Hledejme dítě : Z přednášky proslovené v kurse výchov. prací v Nových Zámcích 1. července 1925. *Tvořivá škola : Měsíčník věnovaný výchovným pracím*. 1925-1926, 1, 1, s. 1-2.

RYCHLÝ, Jiří. Tvořivost je konkurenční výhodou: Kreativní myšlení dnes jednoznačně představuje základní podmínku úspěšného podnikání. *Právo: Nezávislé noviny*. Praha: Borgis a.s., 2007, roč. 17, č. 50, s. 15. ISSN 1211-2119.

SAK, Petr. *Insoma : Vliv europizace na hodnotový systém české společnosti* [online]. [2003] [cit. 2009-04-20]. Referát. Dostupný z WWW: <http://www.insoma.cz/index.php?id=1&n=1&d_1=paper&d_2=europizace>.

SAK, Petr. *Insoma : Občanská společnost a evropská identita* [online]. [2007] [cit. 2009-04-28]. Referát. Dostupný z WWW: <http://www.insoma.cz/index.php?id=1&n=1&d_1=paper&d_2=2007_08>.

SAK, Petr. *Insoma : Souvislosti mezi změnami společnosti, systému hodnot a rodiny* [online]. [2005] [cit. 2009-04-10]. Referát. Dostupný z WWW: <http://www.insoma.cz/index.php?id=1&n=1&d_1=paper&d_2=2005_05>.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefletika*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 199 s. ISBN 80-718-4437-3.

SLAVÍK, Jan, et al. *Výtvarná výchova a její reorie : v českých zemích ve světových kontextech*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy PedF UK v Praze, 1998. 22 s. ISBN 80-86039-70-6.

STERNBERG, Robert J. a Todd I. LUBART. *Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity*. 1 st ed. New York: The Free Press, 1995, 326 s. ISBN 00-293-1475-5.

STERNBERG, Robert J. *Úspěšná inteligence : Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2001. 208 s. ISBN 80-247-0120-0.

STERNBERG, Robert J, Elena L. GRIGORENKO a Jerome L. SINGER. *Creativity: from potential to realization*. 1st ed. Washington, DC: American Psychological Association, c2004, 226 s. ISBN 15-914-7120-6.

STROUHAL, Martin. Pedagogika v postmoderním věku. *Pedagogika*. 2011, LXI, 1, s. 1-4. Dostupný také z WWW: <www.pedf.cuni.cz/pedagogika>. ISSN 0031-3815.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-807-3673-130.

TORRANCE, Ellis Paul. A Longitudinal Examination of the Fourth Grade Slump in Creativity . *Gifted Child Quarterly*. 1968, **12**(4), 195-199.

TORRANCE, Ellis Paul. *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova, 1977. ISBN 84-269-0335-5.

URBÁNEK, Tomáš, Denisa DENGLEROVÁ a Jan ŠIRŮČEK. *Psychometrika: měření v psychologii*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 319 s. ISBN 978-807-3678-364.

UŽDIL, Jaromír. Kongresová zpráva FEA. *Pedagogika*. 1960, č. 4, s. 501-507.

UŽDIL, Jaromír. Tvořivost ve výtvarné výchově. In PÍŠA, Václav, et al. *Výtvarná výchova a tvořivost : II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1965. s. 13-28.

UŽDIL, Jaromír. Tvořivost a výchovné systémy: Z příspěvku na mezinárodním "Table ronde", pořádaném italskou sekci UNESCO v Benátkách, v červnu 1968. *Výtvarná výchova*. 1968/1969, **1**(2), s. 26 a 34.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. doplněné vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 333 s.

UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Hana Dvořáčková. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 464 s. Odborná literatura pro učitele. 14-692-88.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, 125 s. ISBN 80-717-8599-7.

VALENTA, František. Nové obrazy. *Náš Směr : Měsíčník pro výchovu kreslením a tvořivou prací*. 1926-1927, 13, 1-10, s. 152-153.

VANČÁT, Jaroslav. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Vyd. 1. Praha: EduArt ve vydavatelství MAC, 2007, 38 s. ISBN 978-808-6783-208.

VANČÁT, Jaroslav. *Tvořivost a obraznost ve Školním vzdělávacím programu*. Vyd. 1. Praha: EduArt ve vydavatelství MAC, 2008, 43 s. ISBN 978-808-6783-314.

Velký sociologický slovník: I. svazek A-O. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

Velký sociologický slovník: II. svazek P-Z. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

VESELÝ, Arnošt. Sociální aspekty tvořivosti. *SOCIOweb: sociologický webzin* [online]. Sociologický ústav AV ČR. 2006 (7), 5-7 [cit. 2008-09-27]. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/131_socioweb_7-06_cely.pdf

VEYNE, Paul. *Jak se píšou dějiny*. 1. vyd. Překlad Čestmír Pelikán. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010, 464 s. ISBN 978-808-7378-267.

VILANOVA, Mercedes. *Voces sin letras: Analfabetos en Baltimore*. 1. ed. Rubí, Barcelona: Anthropos, 2005, 117 s. ISBN 84-765-8762-7.

VOSEČEK, Jan. Vytváření kreslířských dovedností na nižším stupni ZDŠ. In PÍŠA, Václav, et al. *Výtvarná výchova a tvořivost : II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1965. s. 132-137.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie umění*. 1. vyd. Jiří Pelán. Praha: Odeon, 1981, 523 s. 01-012-81.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Jan Průcha ; předmluvu, úvodní stať a komentáře napsal Jan Průcha . 1. vyd. Praha : Portál , 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7.

WEISS, Petr a Jaroslav ZVĚŘINA. *Sexuální chování v ČR - situace a trendy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 159 s. ISBN 80-717-8558-X.

WIKIPEDIA. *Masarykova univerzita* [online]. [cit. 2012-03-02]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Masarykova_univerzita

WIKIPEDIA. *Ronald Inglehart* [online]. Wikipedia, The free encyclopedia, 2008 [cit. 2008-02-27]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Ronald_Inglehart

WORKING, Russell. *Radio Free Europe : Mongolia: Cold Winter Causes Crisis* [online]. 2000 [cit. 2009-04-18]. Angličtina. Dostupný z WWW: <<http://www.rferl.org/content/Article/1093633.html>>.

WORLD ECONOMIC FORUM. Annual Meeting 2006. [online]. [cit. 2007-05-27]. Dostupné z: www.weforum.org/en/knowledge/Events/2006/AnnualMeeting/index.htm

ZAJCEV, Vladimir. Lev Semjonovič Vygotskij. [online]. 2000[cit. 2007-11-07]. Dostupné z: www.123info.ru/vygotskij-ist.html

ZÁTKA, Vlastimil. *Kantova teorie estetiky: Studie k dějinám filozofie 18. století*. 2. vyd, nezměněné. Praha: Filosofía, Filozofický ústav AV ČR, 1995, 160 s.

ZDRAŽILOVÁ, Lenka. *Determinanty tvořivé činnosti ve stáří*. Brno, 2007. Diplomová práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Psychologický ústav. Vedoucí práce Prof. PhDr. Josef Švancara, CSc.

ZHOŘ, Igor. Úvodem. In: PÍŠA, Václav, at al. *Výtvarná výchova a tvořivost: II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1965, s. 7-10.

VI. ÚSTNÍ SDĚLENÍ

CASANOVA, Julián. *La guerra civil española (1936-1939), 75 años después: conferencia*. Přednáška uskutečněná v Institutu Cervantes v Praze 24. 10. 2011: Instituto Cervantes de Praga, 2011.

JONÁŠOVÁ, Iveta. *Socio-ekonomické faktory a OQ*. Osobní konzultace uskutečněná 18.5.2009 na katedře psychologie FF UK. 2009a.

JONÁŠOVÁ, Iveta. *Metodologie výkumu*. Osobní konzultace uskutečněná dne 16.1.2012 v DST Sananim o.s. Praha: DST Sananim o.s., 2012.

KOUKOLÍK, František. „*Druhý a nejspanilejší z bohů...*“. Přednáška uskutečněná 13.1.2012 v Praze na PedF UK: Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK Praha a Asociace předškolní výchovy, 2012.

VYSKOČIL, Ivan. *Dialogické jednání: seminář ze dne 6.10.2004 na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze*. Praha: DAMU, 2004.

VII. PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1

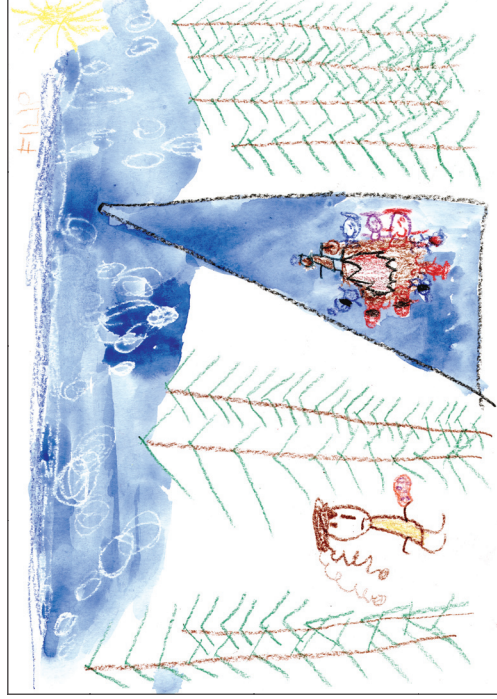
FORMULÁŘ DOTAZNÍKU Č. 1: VV - TVOŘIVOST

1. Označte, kterou z výtvarných prací na téma pohádka „O dvanácti měsících“ byste vybral/a jako nejlepší?

Motivace: Vyprávěním pohádky a následnou diskusí o pohádce.



1



2



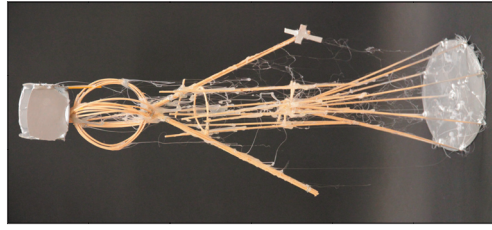
3



4

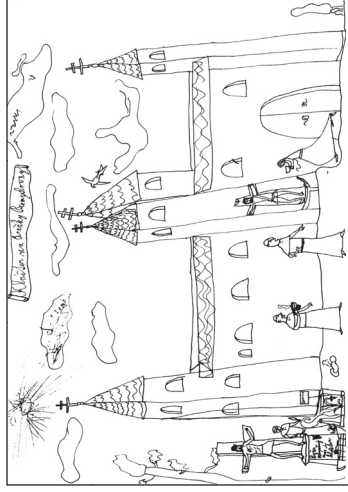
Jedná se o práce žáků z jedné třídy zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk všech autorů: 7 let, použitá technika u všech prací: kolorovaná kresba, formát všech prací: A3.

2. Označte, kterou z prací na téma „Sv. Anežka Česká a její doba“ byste vybral/a jako nejlepší?
 Motivace vyprávěním o historických souvislostech doby a o pocíťovaném pozitivním odkazu Sv. Anežky pro společnost.



1

plastika, 13 let, výška 60 cm



2

kresba, 12 let



3

kombinovaná technika, 13 let



4

kombinovaná technika, 13 let



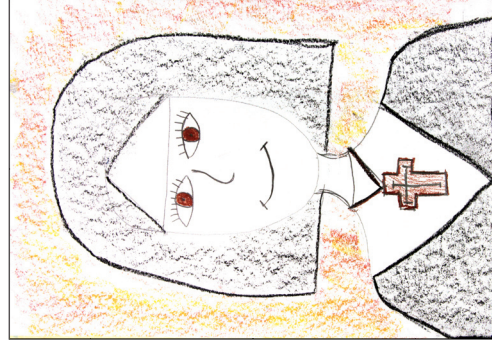
5

malba, 13 let



6

kombinovaná technika, 13 let



7

pastel, 12 let



8

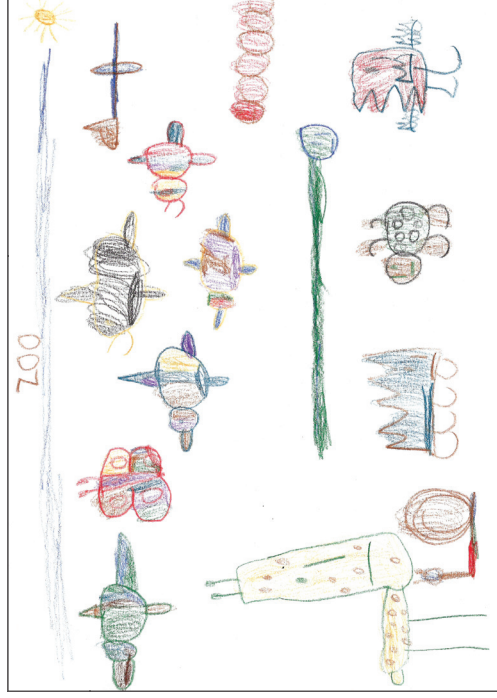
plastika, 13 let, výška 20 cm

Jedná se o práce žáků z různých tříd zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk autorů různý, použitá technika: libovolná dle volby žáka, formát 2D prací: A3.

3. Označte, kterou z prací byste vybral/a jako nejlepší na zadání „Moje ZOO“? Základní zadání: Nakreslete jaká zvířata (i kouzelná) byste chtěli mít, kdybyste měli vlastní ZOO.



1



2



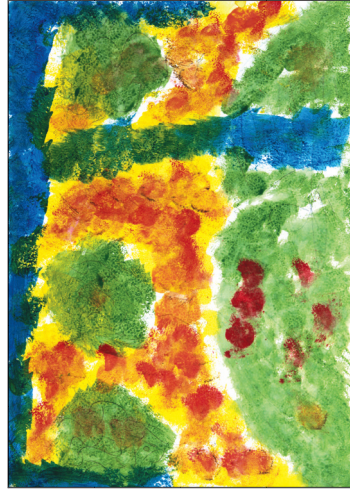
3



4

Jedná se o práci žáků z jedné třídy zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk všech autorů: 7 let, použitá technika u všech prací: kresba, formát všech prací: A4.

4. Označte, kterou z prací byste vybral/a jako nejlepší na téma „Pohled z okna“?
 Základní zadání: Nakreslete či namalujte krajinu, na kterou byste se chtěli dívat z okna svého pokoje.



1

malba



2

pastel



3

malba



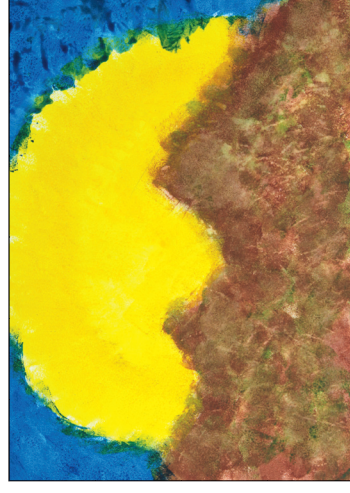
4

pastel



5

malba

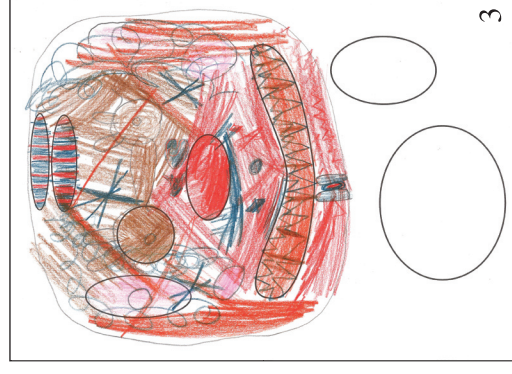
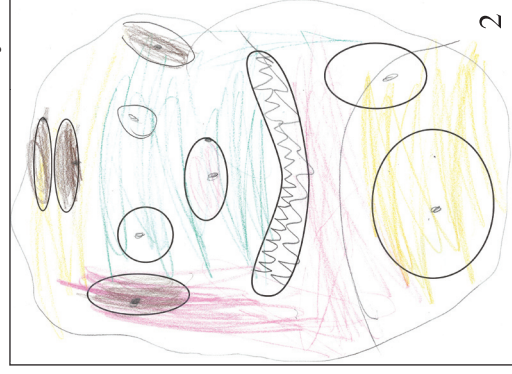
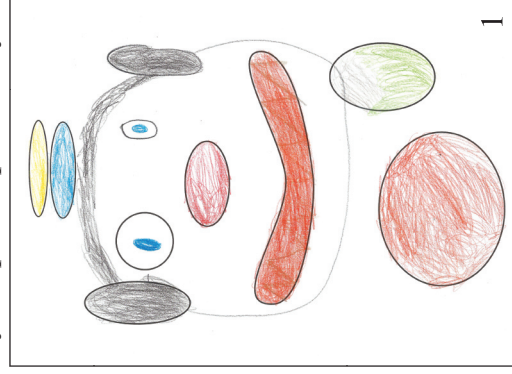
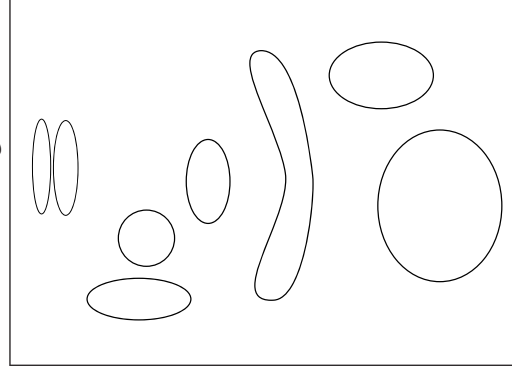


6

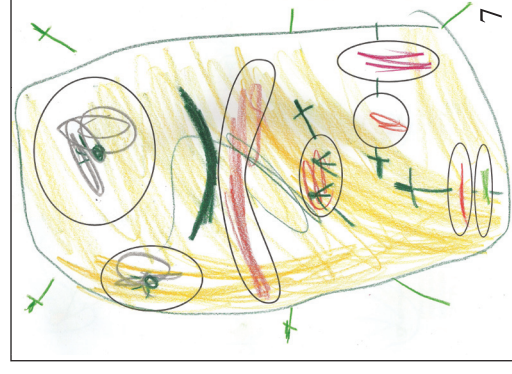
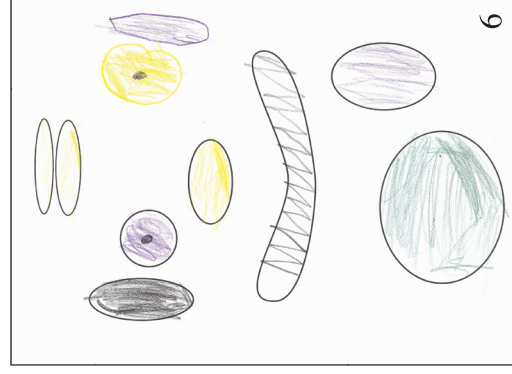
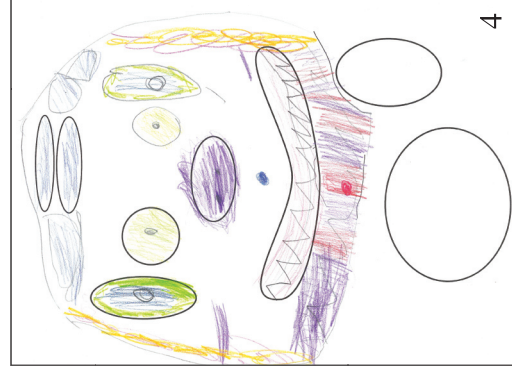
malba

Jedná se o práce žáků z jedné třídy zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk všech autorů: 13 let, použitá technika: dle volby žáka, formát všech prací: A3.

5. Označte, kterou z prací byste vybral/a jako nejlepší na zadání „Legrační strašidlo“? Úkolem bylo vymyslet a nakreslit legrační strašidlo a využít přitom předtištěných obrazců na stánce (viz obr. výchozí obrazce).



výchozí obrazce



Jedná se o práce žáků z jedné třídy zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk všech autorů: 7 let, použítá technika u všech prací: kresba, formát všech prací: A4.

6. Pohlaví:

Muž1
Žena 2

7. Kolik je vám let?

Je mi let

8. Škola ve které učím se nachází ve městě (v obci) s počtem obyvatel:

Do 4 999 1
5 000 - 19 999 2
20 000 - 99 999 3
100 000 a více 4
1 000 000 a více (Praha) 5

9. Označte ve kterém kraji se vaše škola nachází:

hlavní město Praha 1
Středočeský kraj 2
Jihočeský kraj 3
Plzeňský kraj 4
Karlovarský kraj 5
Ústecký kraj 6
Liberecký kraj 7
Královéhradecký kraj 8
Pardubický kraj 9
Vysočina 10
Jihomoravský kraj 11
Olomoucký kraj 12
Zlínský kraj 13
Moravskoslezský kraj 14

10. Učím výtvarnou výchovu na:

ZŠ (první stupeň) 1
ZŠ (druhý stupeň) 2
SŠ (s výjimkou gymnázií) 3
SŠ (gymnázium) 4
ZUŠ 5
Na jiném typu školy 6

11. (otázka se zobrazila pouze po volbě 10 (6)) V jakém typu školy učíte?

12. Je škola na níž učíte specificky profilovaná (např. jazyková, výtvarná, sportovní, logopedická atd.)?

Ano 1
Ne 2

13. (otázka se zobrazila pouze po volbě 12 (1)) Uveďte zaměření školy

14. Kolik let učíte výtvarnou výchovu?

15. Učíte kromě výtvarné výchovy i jiné předměty?

Ano1
Ne2

16. (otázka se zobrazila pouze po volbě 15 (1)) Uveďte jaké:

17. Výtvarnou výchovu učím ve třídách s průměrným počtem (přibližně): žáků.

18. Jaké máte ukončené vzdělání?

Středoškolské 1
Vyšší odborné 2
Vysokoškolské 3

19. Uveďte název školy/škola a obor/y studia u nejvyššího ukončeného vzdělání:

20. Znáte dílo některého autora, který se věnoval výtvarné výchově a jejím možnostem při rozvoji tvořivosti žáků v 50. až 80. letech 20. století?

Ano 1
Ne 2

21. (otázka se zobrazila pouze po volbě 20 (1)) Uveďte název díla a jméno autora:

22. Znáte dílo některého autora, který se v současnosti (myšleno od 90. let 20. století po dnešek) zabývá výtvarnou výchovou a jejími možnostmi v rozvoji tvořivosti žáků?

Ano 1
Ne 2

23. (otázka se zobrazila pouze po volbě 22 (1)) Uveďte název díla a jméno autora:

24. Hlásíte se k některému ze soudobých teoretických proudů ve výtvarné výchově?

Ano 1
Ne, ale znám rozdělení VV na různé teoretické proudy 2
Ne, a ani neznám rozdělení VV na různé teoretické proudy 3

25. (otázka se zobrazila pouze po volbě 24 (1)) Uveďte ke kterému:

26. Je některé dílo, zabývající se tvořivostí, které vás výrazně ovlivnilo?

Ano 1
Ne 2

27. (otázka se zobrazila pouze po volbě 26 (1)) Uveďte jaké:

28. Věnujete se vlastní výtvarné tvorbě?

Ano, intenzivně 1
Ano, příležitostně 2
Ne, ale chci se začít vlastní výtvarné tvorbě věnovat 3
Ne, a ani v budoucnu se neplánuji vlastní výtvarné tvorbě věnovat 4

29. Je dle vašeho názoru možné rozvíjet u dětí tvořivost prostřednictvím výuky výtvarné výchovy?

- Rozhodně ano 1
Spíše ano 2
Nevím 3
Spíše ne 4
Rozhodně ne 5

30. Na základě čeho tak usuzujete (viz. názor z předchozí otázky)?

31. Změnil se tento Váš názor (z otázky č. 29) během praxe:

- Ne, je v podstatě stále stejný 1
Ano, mírně 2
Ano, zásadně 3

32. (otázka se zobrazila pouze po volbě 31 (1, 2)) Uveďte jakým způsobem:

33. Při výuce výtvarné výchovy

- se aktivně snažím rozvíjet tvořivost žáků a opírám se při tom i o teoretické znalosti, se kterými jsem se seznámil během studia 1
se aktivně snažím rozvíjet tvořivost žáků, ale neopírám se při tom o žádnou didaktickou teorii, dělám to spíš intuitivně 2
nezaměřuji se cíleně na rozvoj tvořivosti žáků 3

34. Jaký druh výtvarných úloh považujete ze vhodný pro rozvoj tvořivosti u dětí? (nepovinná otázka)

.....

35. Jaký druh výtvarných úloh považujete ze nevhodný pro rozvoj tvořivosti u dětí? (nepovinná otázka)

.....

36. Kterými z uvedených vlastností se dle vašeho názoru vyznačuje tvořivý žák?

Označte stupeň pocíťované důležitosti pro tvořivost.

	Rozhodně důležitá (+2)	Spíše důležitá (+1)	Něco mezi (0)	Spíše nedůležitá (-1)	Rozhodně nedůležitá (-2)
a) pracovitost	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
b) přizpůsobivost	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
c) skromnost	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
d) samostatnost v myšlení	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
e) milé chování	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
f) zodpovědnost	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
g) rozhodnost	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
h) nezávislost	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
ch) přátelskost	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
i) upřímnost	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
j) spontánnost	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
k) dobrodružnost	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
l) sebejistota	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
m) odvážnost	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
n) originalita	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)
o) svědomitost	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)

37. Domníváte se že dítě, které pracuje tvořivě při výtvarných úlohách, dokáže tento přístup přenést i do úloh náležejících do jiné oblasti ?

Rozhodně ano.....	1
Spíše ano	2
Nevím	3
Spíše ne	4
Rozhodně ne	5

38. Doložte prosím tento názor (z předchozí otázky) nějakým příkladem z vaší praxe:

39. Kterou z úloh považujete za potenciálně vhodnější pro rozvíjení tvořivosti u dětí?

zdobení velikonoční kraslice	1
vyjádření pocitu z poslechu hudby	2
ilustrace k povídce	3

40. Vaši volbu (z předchozí otázky) prosím zdůvodněte:

41. V odborné literatuře bývá tvořivost charakterizována různými způsoby. Následující možnosti jsou výběrem několika různých vymezení tohoto pojmu. Zvolte prosím definici, kterou byste osobně považoval/a za nejvhodnější:

Tvořivost je jev, při kterém žák (žáci) správně a účelně řeší problémové situace (v teoretické i praktické rovině) projevující se ve vzniku něčeho nového a zároveň účelného. Je to v různé míře vlastnost každého žáka, kterou je třeba podle možností rozvíjet ve všech možných směrech. 1

Tvořivost je schopnost jedince či skupiny zhotovit vlastní produkt (např. výtvarné dílo, hudební skladbu, technický výrobek apod.), který je většinou společností kladně hodnocen. 2

Tvořivost je setkání intenzivní vědomé lidské existence se světem. 3

Tvořivost je produkce nových, neobvyklých, ale přijatelných řešení, myšlenek, postupů a výrobků. 4

Tvořivost je činnost v níž dochází ke vzniku (vynoření) relativně nového produktu, který vyrůstá z jedinečnosti individua na jedné straně, a látky, událostí, lidí nebo okolností života individua na straně druhé. 5

Tvořivost je pokrok v subjektoobjektových vztazích, při kterém vzniká novým způsobem a spolu s formováním vědomí nový (nebo alespoň stejně hodnotný) produkt. 6

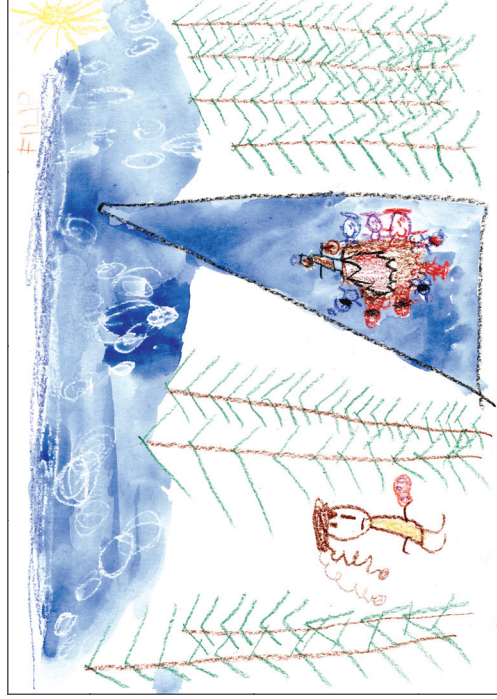
Tvořivost je základem pro naše vlastní přežití. Díky tvořivosti jsme schopni se pružně přizpůsobovat okolnostem, dokážeme improvizovat, vybíráme různé varianty možných řešení. 7

UPOZORNĚNÍ! U těchto posledních pěti otázek (42 - 46) jsou použity stejné obrazové ukázky jako u Vámi již vyplněných otázek (1 - 5). Nedošlo však k chybě v aplikaci dotazníku, neboť **se změnil základní dotaz**, na který odpovídáte. Prosím tedy ještě o malou chvilku Vaší pozornosti.

42. Ilustrace k pohádce „O dvanácti měsících“. Zvolte práci toho autora, který dle vašeho názoru, u tohoto zadání prokázal nejvyšší míru tvořivosti. Motivace: Vyprávěním pohádky a následnou diskusí o pohádce.



1



2



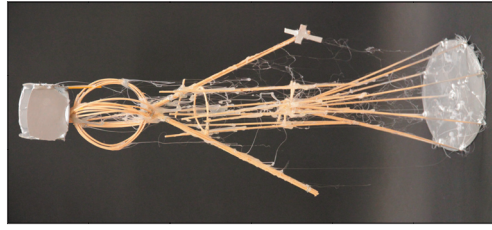
3



4

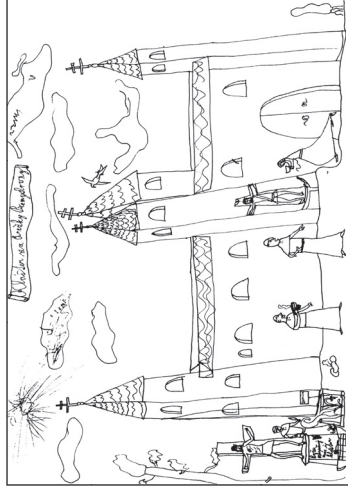
Jedná se o práce žáků z jedné třídy zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk všech autorů: 7 let, použitá technika u všech prací: kolorovaná kresba, formát všech prací: A3.

43. Práce na téma „Svatá Anežka Česká a její doba“. Zvolte práci toho autora, který dle vašeho názoru, u tohoto zadání prokázal nejvyšší míru tvořivosti. Motivace vyprávěním o historických souvislostech doby a o pocíťovaném pozitivním odkazu Sv. Anežky pro společnost.



1

plastika, 13 let, výška 60 cm



2

kresba, 12 let



3

kombinovaná technika, 13 let



4

kombinovaná technika, 13 let



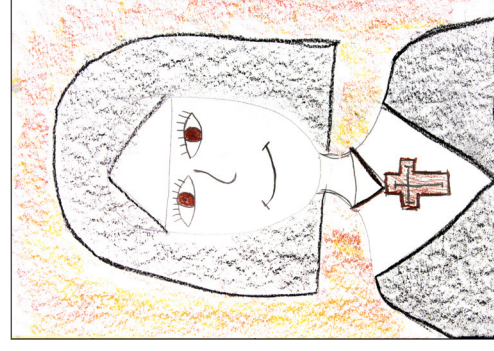
5

malba, 13 let



6

kombinovaná technika, 13 let



7

pastel, 12 let



8

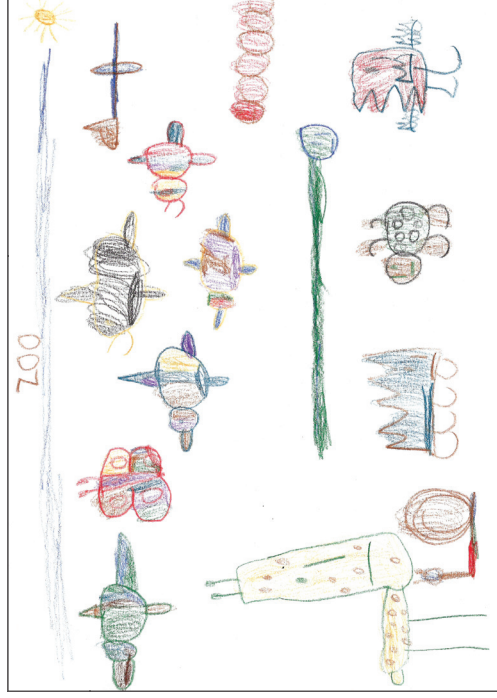
plastika, 13 let, výška 20 cm

Jedná se o práce žáků z různých tříd zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk autorů různý, použitá technika: libovolná dle volby žáka, formát 2D prací: A3.

44. „Moje ZOO“. Zvolte práci toho autora, který dle vašeho názoru, u tohoto zadání prokázal nejvyšší míru tvořivosti.
 Základní zadání: Nakreslete jaká zvířata (i kouzelná) byste chtěli mít, kdybyste měli vlastní ZOO.



1



2



3

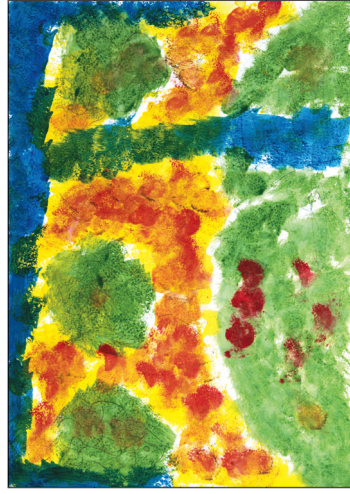


4

Jedná se o práce žáků z jedné třídy zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk všech autorů: 7 let, použitá technika u všech prací: kresba, formát všech prací: A4.

45. „Pohled z okna“. Zvolte práci toho autora, který dle vašeho názoru, u tohoto zadání prokázal nejvyšší míru tvořivosti.

Základní zadání: Nakreslete či namalujte krajinu, na kterou byste se chtěli dívat z okna svého pokoje.



1

malba



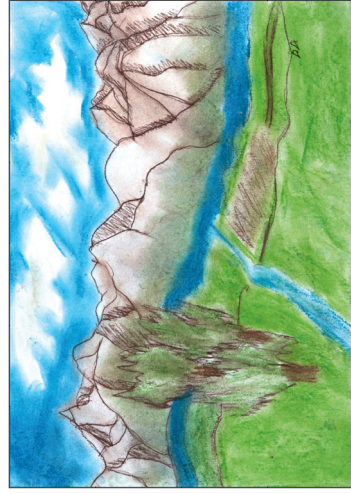
2

pastel



3

malba



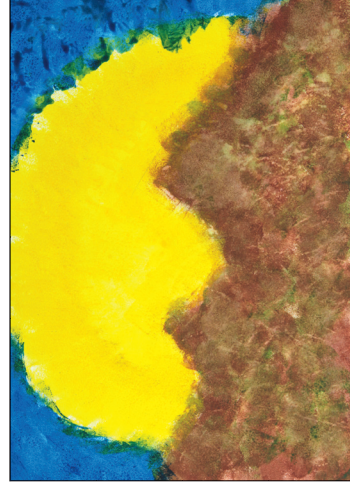
4

pastel



5

malba

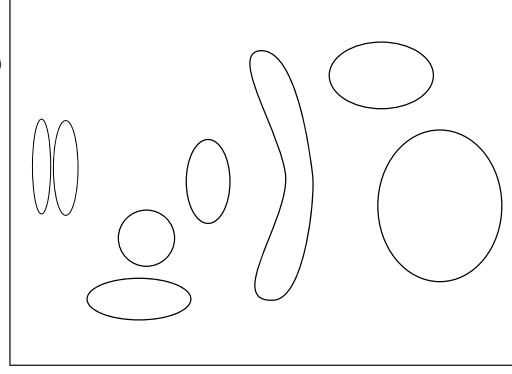


6

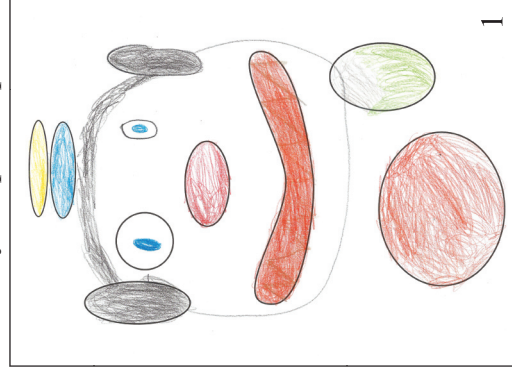
malba

Jedná se o práce žáků z jedné třídy zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk všech autorů: 13 let, použitá technika: dle volby žáka, formát všech prací: A3.

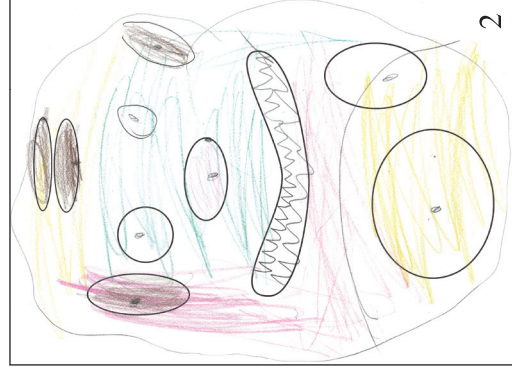
46. Zvolte práci toho autora, který dle vašeho názoru, u tohoto zadání prokázal nejvyšší míru tvořivosti. Úkolem bylo vymyslet a nakreslit legrační strašidlo a využít přitom předtištěných obrazců (viz obr. výchozí obrazce).



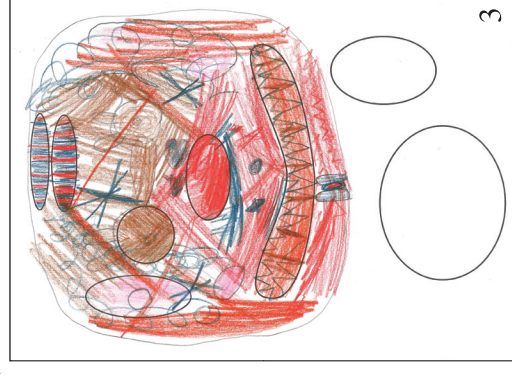
výchozí obrazce



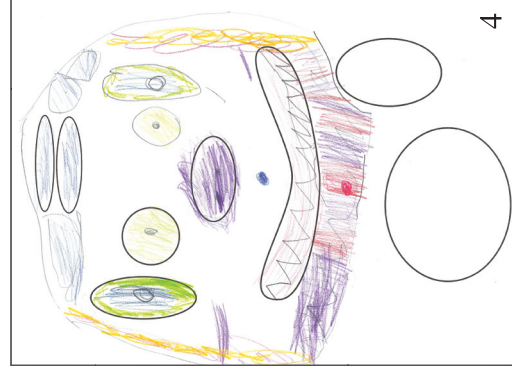
1



2



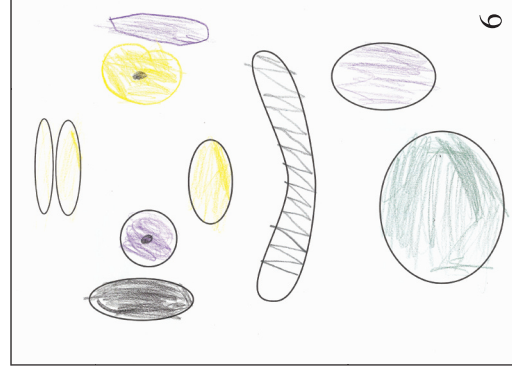
3



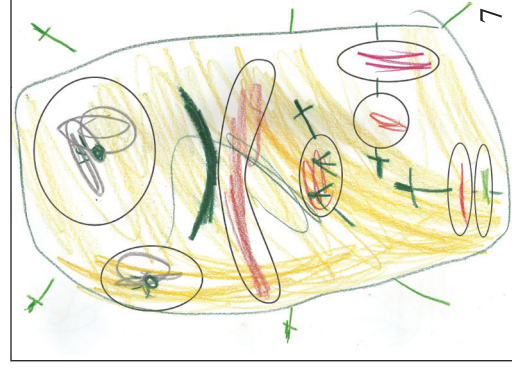
4



5



6



7

Jedná se o práce žáků z jedné třídy zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk všech autorů: 7 let, použítá technika u všech prací: kresba, formát všech prací: A4.

Poznámky k dotazníku č. 1

Dotazník je transkripcí publikovaného elektronického dotazníku. Vzhledem k limitům zde použitého nosiče (tištěné médium) není možné zcela zachytit jeho původní podobu. Otázky byly respondentů zobrazovány postupně po jedné. Respondent měl možnost se k otázkám vracet. Pouze sekce obrazových otázek (č. 1 – č. 5) byla po vyplnění uzavřena a návrat k ní již nebyl uskutečnitelný. Jednotlivé obrázky obsažené v otázkách bylo možné zvětšit na celou obrazovku monitoru. Základní popis akcí a posloupností při podotázkách použitých v elektronickém dotazníku je zde uveden v závorkách *italikou* – v elektronickém dotazníku tento text nebyl přítomen.

PŘÍLOHA Č. 2

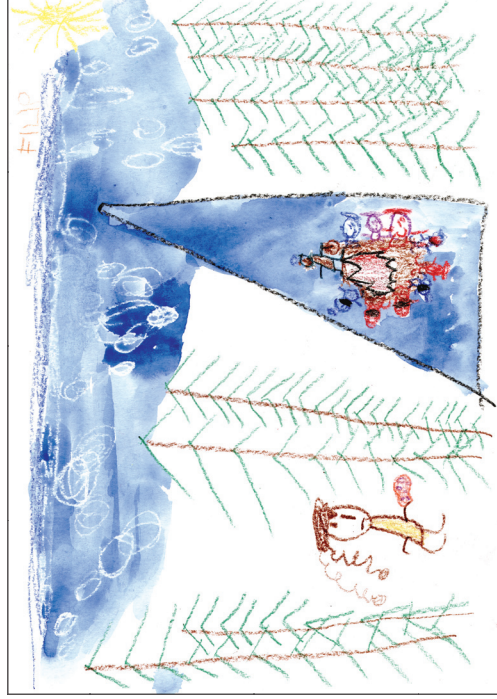
**FORMULÁŘ DOTAZNÍKU Č. 2: HODNOCENÍ
VÝTVARNÝCH PRACÍ DĚTÍ DOSPĚLÝMI**

1. Označte, kterou z výtvarných prací na téma pohádka „O dvanácti měsících“ byste vybral/a jako nejlepší?

Motivace: Vyprávěním pohádky a následnou diskusí o pohádce.



1



2



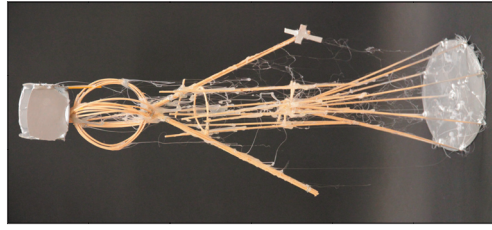
3



4

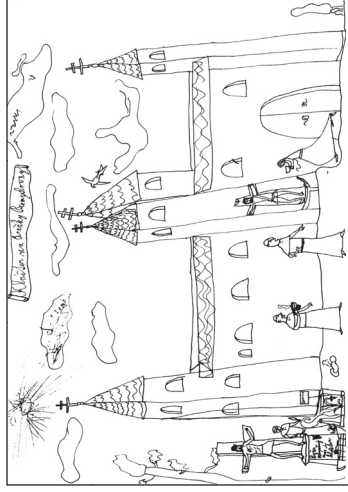
Jedná se o práce žáků z jedné třídy zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk všech autorů: 7 let, použitá technika u všech prací: kolorovaná kresba, formát všech prací: A3.

2. Označte, kterou z prací na téma „Sv. Anežka Česká a její doba“ byste vybral/a jako nejlepší?
 Motivace vyprávěním o historických souvislostech doby a o pocíťovaném pozitivním odkazu Sv. Anežky pro společnost.



1

plastika, 13 let, výška 60 cm



2

kresba, 12 let



3

kombinovaná technika, 13 let



4

kombinovaná technika, 13 let



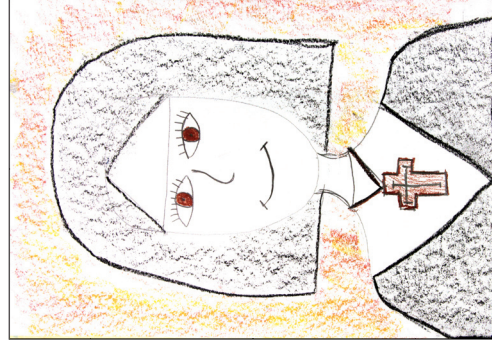
5

malba, 13 let



6

kombinovaná technika, 13 let



7

pastel, 12 let



8

plastika, 13 let, výška 20 cm

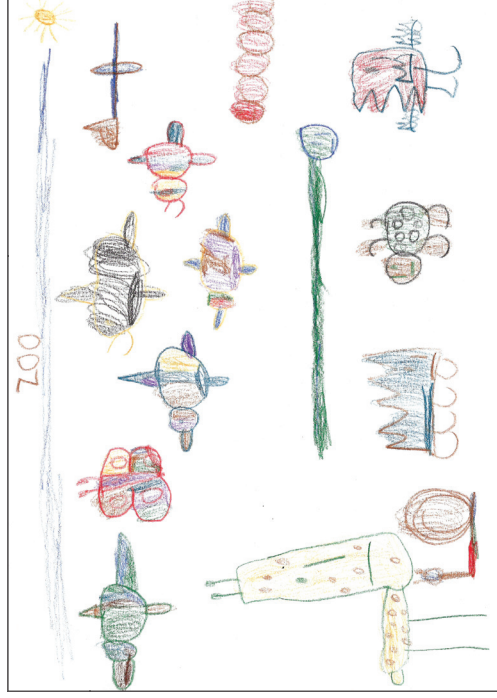
Jedná se o práce žáků z různých tříd zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk autorů různý, použitá technika: libovolná dle volby žáka, formát 2D prací: A3.

3. Označte, kterou z prací byste vybral/a jako nejlepší na zadání „Moje ZOO“?

Základní zadání: Nakreslete jaká zvířata (i kouzelná) byste chtěli mít, kdybyste měli vlastní ZOO.



1



2



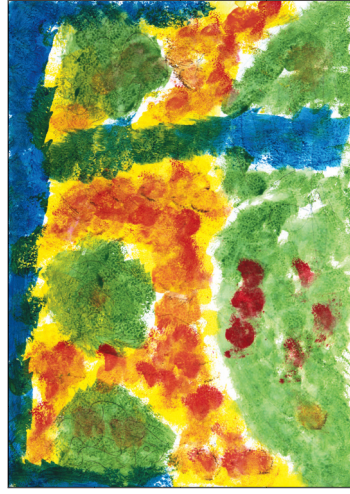
3



4

Jedná se o práci žáků z jedné třídy zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk všech autorů: 7 let, použitá technika u všech prací: kresba, formát všech prací: A4.

4. Označte, kterou z prací byste vybral/a jako nejlepší na téma „Pohled z okna“?
 Základní zadání: Nakreslete či namalujte krajinu, na kterou byste se chtěli dívat z okna svého pokoje.



1

malba



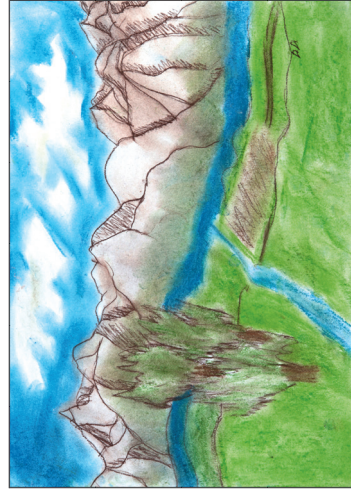
2

pastel



3

malba



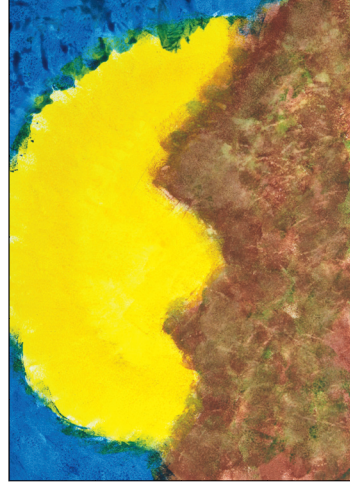
4

pastel



5

malba

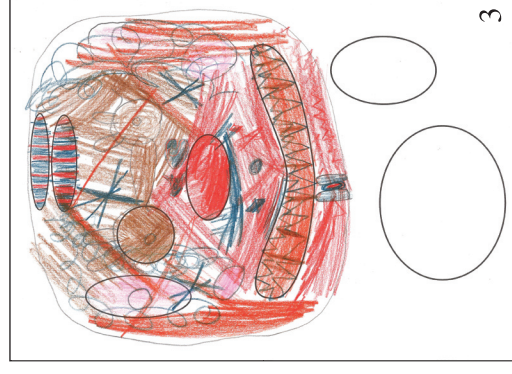
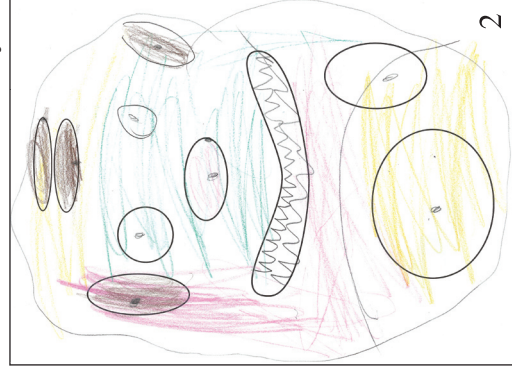
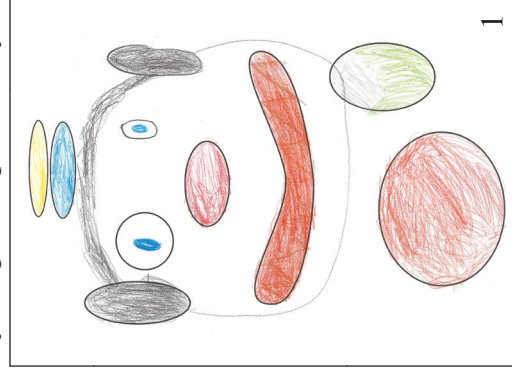
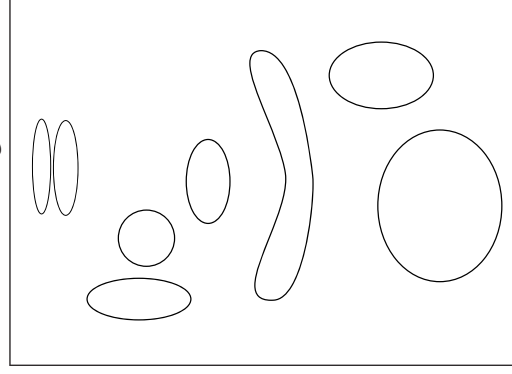


6

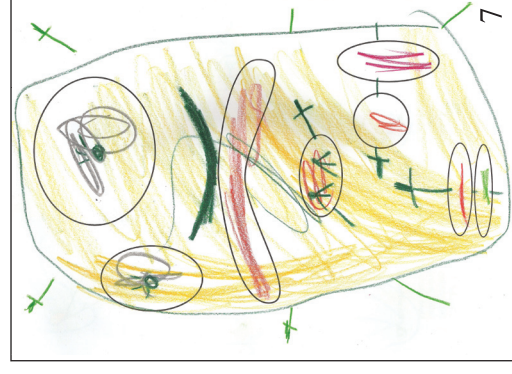
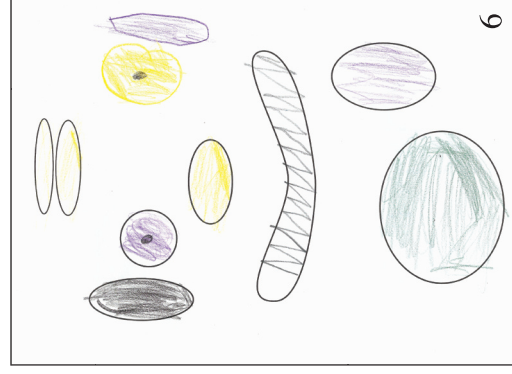
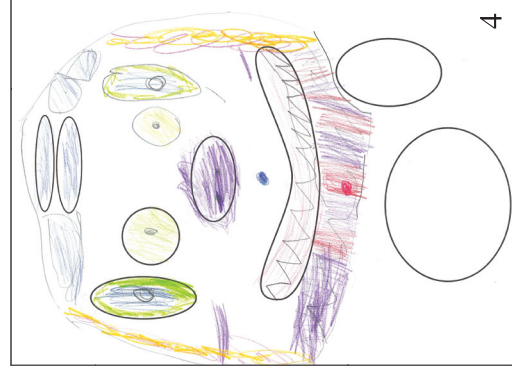
malba

Jedná se o práce žáků z jedné třídy zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk všech autorů: 13 let, použitá technika: dle volby žáka, formát všech prací: A3.

5. Označte, kterou z prací byste vybral/a jako nejlepší na zadání „Legrační strašidlo“? Úkolem bylo vymyslet a nakreslit legrační strašidlo a využít přitom předtištěných obrazců na stánce (viz obr. výchozí obrazce).



výchozí obrazce



Jedná se o práce žáků z jedné třídy zhotovené během vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Věk všech autorů: 7 let, použítá technika u všech prací: kresba, formát všech prací: A4.

6. Pohlaví:

Muž 1
Žena 2

7. Kolik je vám let?

Je mi let

8. Označte ve kterém kraji bydlíte:

hlavní město Praha 1
Středočeský kraj 2
Jihočeský kraj 3
Plzeňský kraj 4
Karlovarský kraj 5
Ústecký kraj 6
Liberecký kraj 7
Královéhradecký kraj 8
Pardubický kraj 9
Vysočina 10
Jihomoravský kraj 11
Olomoucký kraj 12
Zlínský kraj 13
Moravskoslezský kraj 14

9. Jaké máte ukončené vzdělání?

Základní 1
Středoškolské (bez maturity) 2
Středoškolské (s maturitou) 3
Vyšší odborné 4
Vysokoškolské 5

10. Máte vlastní dítě?

Ano 1
Ne 2

11. Vaše profesní zaměření je spíše:

Humanitní 1
Ekonomické 2
Technické 3
Přírodovědné 4
Umělecké 5
Nezařaditelné do výše zmíněných kategorií 6

12. Učil/a jste (nebo učíte) výtvarnou výchovu nebo jste VV studoval/a (nebo studujete) na pedagogické fakultě?

Ano 1
Ne 2

Poznámky k dotazníku č. 2

Dotazník je transkripcí publikovaného elektronického dotazníku. Vzhledem k limitům zde použitého nosiče (tištěné médium) není možné zcela zachytit jeho původní podobu. Otázky byly respondentů zobrazovány postupně po jedné. Respondent měl možnost se k otázkám vracet. Jednotlivé obrázky obsažené v otázkách bylo možné zvětšit na celou obrazovku monitoru.